

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

КУРЕННА ТЕТЯНА ВІКТОРІВНА

УДК 159.922.6 :378.011.3-051

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

19.00.07 –педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

ЛИСЯНСЬКА ТАЇСІЯ МИКОЛАЇВНА
кандидат психологічних наук,
професор

Київ–2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	11
1.1. Ціннісно-смилова сфера як об'єкт наукових досліджень	11
1.1.1. Психологічні підходи до вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості	11
1.1.2. Теоретичні аспекти дослідження духовності як інтегруючого чинника системи цінностей	28
1.1.3. Сутність і напрямки вивчення смислової сфери особистості	34
1.2. Ціннісно-смилова сфера в контексті професіоналізації майбутніх учителів	44
Висновки до першого розділу	54
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	58
2.1. Методичне забезпечення дослідження психологічних особливостей ціннісно-смилової сфери майбутніх педагогів	58
2.2. Особливості цінностей майбутніх учителів	65
2.2.1. Зміст та структура системи цінностей студентів і вчителів	65
2.2.2. Духовність та духовні цінності майбутніх педагогів	71
2.2.3. Типи індивідуальної ієрархії цінностей вчителів та студентів	83
2.3. Характеристика смислової сфери майбутніх педагогів	93
2.3.1. Смиложиттєві орієнтації студентів та вчителів	93
2.3.2. Тенденції розвитку динамічних смислових систем та класифікація граничних смислів майбутніх учителів	106

2.4. Самоактуалізація особистості як провідний орієнтир професіоналізації майбутніх педагогів	116
2.5. Рівні розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів	131
Висновки до другого розділу	140
РОЗДІЛ 3	
РОЗВИТОК ЦІННІСНО-СМІСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	145
3.1. Теоретичні основи розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів	145
3.2. Організація роботи з розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів	157
3.3. Розвиток цінностей та смислів студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін	163
3.4. Психологічний аналіз впливу тренінгових занять на розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя	168
3.5. Оптимізація самопізнання та саморозвитку ціннісно-сміслової сфери особистості	183
3.6. Результати апробації психолого-педагогічної програми оптимізації розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів	190
Висновки до третього розділу	203
ВИСНОВКИ	207
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	211
ДОДАТКИ	236

ВСТУП

Актуальність теми. Успішна модернізація системи освіти України, її інтеграція у світовий освітній простір, збереження та розвиток кращих традицій і надбань неможливі без актуалізації та вирішення нагальних проблем її кадрового забезпечення. У зв'язку з цим особливої уваги потребує питання відповідної професійної підготовки вчителів, адже сьогодення вимагає від них не лише високого професіоналізму, ініціативної поведінки, нестереотипного мислення, готовності до навчання та змін, а й усвідомлення істинного покликання педагогічної праці. Особливого значення у процесі професіоналізації набуває етап підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі. Під час професійної освіти для молоді людини важливо засвоїти істинні цінності та смисли майбутньої професійної діяльності і забезпечити їхнє перетворення у внутрішні, особистісні надбання.

Аналіз наукових джерел свідчить про відсутність єдиного підходу до проблеми вивчення ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя, проте різні погляди взаємодоповнюють один одного і дозволяють розглядати її з різних позицій. Переважно дослідники спрямовують свої зусилля на розкриття сутнісного змісту й особливостей функціонування категорій «цінність», «ціннісні орієнтації» та їхнього співвідношення (С.Ф.Анісімов, В.О.Василенко, Б.І.Додонов, О.Г.Дробницький, Д.Дьубі, А.Г.Здравомислов, М.С.Каган, Н.А.Кирилова, С.Д.Максименко, Д.Рісмен, К.Роджерс, М.Рокич, С.Л.Рубінштейн, В.Ф.Сержантов, В.П.Тугаринов, В.О.Ядовтощо).

Взаємозв'язок між цінностями і смислами розкривається в дослідженнях О.Г.Асмолова, Б.С.Братуся, Л.С.Виготського, Д.О.Леонтєва, О.М.Леонтєва, А.Маслоу, В.Франкла, Р.Х.Шакурова.

Роль ціннісно-сміслової сфери в професіоналізації особистості обґрунтовують у своїх роботах К.О.Абульханова-Славська, Н.О.Антонова, Ж.П.Вірна, А.О.Деркач, Т.А.Кадикова, Є.О.Климов, Н.П.Максимчук, А.К.Маркова, К.Л.Мілютіна, Л.М.Мітіна, Г.К.Радчук, В.А.Семиченко, В.Е.Чудновський.

В останні роки спостерігається зростання інтересу до вивчення духовних цінностей та духовності особистості (Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, З.С.Карпенко, О.В.Киричук, Е.О.Помиткін, М.В.Савчин, С.О.Ставицька, С.Л.Франк) як інтегруючого чинника ціннісної системи.

Проте недостатньо дослідженою залишається проблема цілісного підходу до вивчення ціннісно-сислової сфери особистості, її становлення у майбутнього вчителя, виявлення чинників впливу на цей процес та умов його оптимізації, розкриття особливостей впливу професіоналізації на розвиток цінностей і смислів молоді.

Таким чином, актуальність, суспільна та наукова значущість, недостатня розробленість теоретичних та прикладних аспектів визначеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з тематичним планом науково-дослідної роботи кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова за напрямом «Соціально-психологічні основи підготовки майбутнього вчителя». Тему дисертації затверджено Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 6 від 31.01.2006 року) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 28.02.2006 року).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально вивчити психологічні особливості ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів; визначити шляхи психолого-педагогічного впливу, спрямованого на розвиток професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери студентів педагогічних спеціальностей.

Відповідно до мети були поставлені такі **завдання дослідження**

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів, поглибити психологічний зміст цього поняття та розуміння структури даного феномену.

2. Експериментально дослідити психологічні особливості ціннісно-сміслової сфери студентів і вчителів.
3. Визначити критерії, показники та рівні розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів.
4. Створити модель розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя та на її основі обґрунтувати, розробити й апробувати психолого-педагогічну програму оптимізації розвитку ціннісно-сміслової сфери студентів педагогічних спеціальностей.

В основу дисертаційного дослідження було покладено **припущення** про те, що ціннісно-сміслова сфера майбутнього вчителя являє собою складну ієрархічну систему, яка змінюється впродовж його професійної підготовки, проте сформованість професійно значущих складових цінностей та смислів студентів залишається недостатньою; в умовах цілеспрямованого впливу шляхом поєднання традиційного й активного соціально-психологічного навчання, стимулювання самопізнання та саморозвитку особистості можлива оптимізація розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів.

Об'єкт дослідження: ціннісно-сміслова сфера особистості.

Предмет дослідження: психологічні особливості ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя.

Методи дослідження. У процесі дослідження згідно з поставленою метою та для розв'язання завдань використовувався комплекс теоретичних, емпіричних методів і методів математичної статистики. Серед загальнонаукових теоретичних методів було застосовано: теоретико-методологічний аналіз, синтез, класифікацію, систематизацію, порівняння і узагальнення даних теоретичних і експериментальних досліджень. На етапі емпіричного дослідження використовувалися: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, констатувальний і формувальний експерименти.

На різних етапах дослідження для досягнення поставлених цілей використовувався комплекс стандартизованих опитувальників та психодіагностичних методик: методика Ш.Шварца для вивчення цінностей особистості, методики дослідження духовного розвитку особистості І.Л.Селіванової

(вивчення духовних цінностей особистості, виявлення пріоритетних характеристик у визначенні духовно багаті людини, вивчення національної самосвідомості), тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О.Леонтьєва (модифікація А.В.Серого та О.В.Юпітова), методика граничних смислів Д.О.Леонтьєва, тест самоактуалізації особистості (САМОАЛ), розроблений Н.Ф.Каліною за участі А.В.Лазукіна.

Отримані експериментальним шляхом результати опрацьовувалися за допомогою методів математичної обробки даних: описової статистики, кореляційного, кластерного, порівняльного аналізу. Статистичні розрахунки виконані з використанням пакету прикладних комп'ютерних програм Statistica v.7.0 та Microsoft Office Excel 2007.

Проведення дослідження передбачало три етапи (підготовчий, експериментальний, порівняльний) і здійснювалося впродовж 2005-2013 рр.

Експериментальна база дослідження: Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка та Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. У констатувальному експерименті взяли участь 228 студентів та 65 вчителів, у формувальному – 114 майбутніх педагогів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

–*вперше* систематизовано основні наукові підходи до вивчення ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів; розроблено структурну модель ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя, складовими якої виступають цінності, духовність, смисли особистості; обґрунтовано зміст поняття «ціннісно-сміслова сфера майбутнього вчителя» як складної, багатовимірної, динамічної, ієрархічно побудованої системи, вершиною якої є духовні цінності і смисл життя; обґрунтовано критерії та показники дослідження ціннісно-сміслової сфери майбутнього педагога; визначено та здійснено порівняльний аналіз психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери студентів педагогічних спеціальностей і вчителів; обґрунтовано критерії, показники та визначено рівні розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя; створено модель розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя; розроблено,

апробовано та перевірено ефективність програми оптимізації розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів, спрямованої на розширення її професійно значущих складових на засадах поєднання методів традиційного й активного соціально-психологічного навчання, стимулювання самопізнання та саморозвитку особистості студентів;

–поглиблено та уточнено зміст понять «цінності», «сенси», «самоактуалізація», «духовність» у зв'язку з професіоналізацією майбутнього вчителя, психологічні уявлення щодо місця і ролі розвитку ціннісно-сислової сфери в професійній підготовці педагога, знання щодо особливостей вікової динаміки цінностей та смислів студентів, розуміння періоду навчання у вищій школі як сприятливого для розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери особистості;

– набули подальшого розвитку знання про формування та розвиток особистості в юнацькому віці, погляди на проблему розвитку цінностей і смислів особистості в умовах професійної підготовки.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що підібраний та апробований автором комплекс психодіагностичних методик може застосовуватися психологами для вивчення ціннісно-сислової сфери особистості. Отримані в процесі дослідження дані щодо психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх і працюючих учителів, розроблена модель розвитку системи цінностей та смислів майбутнього педагога можуть бути використані під час викладання психологічних дисциплін, зокрема «Загальної психології», «Вікової психології», «Педагогічної психології», «Соціальної психології», а також розробки і впровадження в навчальний процес вищої школи та закладів післядипломної педагогічної освіти спецкурсів, спецсеминарів, тренінгів, спрямованих на розвиток ціннісно-сислової сфери особистості. Авторська програма оптимізації розвитку ціннісно-сислової сфери особистості може застосовуватися вчителями, кураторами академічних груп, психологами під час виховної, профілактичної та психокорекційної роботи з учнями і студентами, а також використовуватися майбутніми і працюючими педагогами з метою самопізнання й самовдосконалення.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати наукового дослідження доповідалися та отримали схвалення на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Духовність у становленні та розвитку громадянськості особистості» (Херсон, 2006), Міжнародній науково-практичній конференції «Генеza буття особистості», присвяченій ювілею наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д.Максименка (Київ, 2006), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Освіта, розвиток і самореалізація молоді в умовах гуманізації суспільства» (Рівне, 2007), Другій міжнародній науково-практичній конференції «Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми, перспективи» (Житомир, 2008), VIII всеукраїнській науково-практичній конференції «Духовність українства XXI століття» (Кіровоград, 2008), Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми духовності в психології розвитку особистості» (Ніжин, 2008), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні педагогічні технології і освітні системи XXI століття» (Кіровоград, 2008), Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні засади підготовки педагогічних кадрів у поліетнічному регіоні» (Ужгород, 2008), Другій міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми, сучасний стан та перспективи розвитку індустрії туризму в Україні» (Житомир, 2008), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток наукової думки – 2008» (Миколаїв, 2008), XI Міжнародній науково-практичній конференції «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (Житомир, 2009), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціально-психологічні аспекти соціалізації особистості в сучасних умовах розвитку суспільства» (Кам'янець-Подільський, 2009), I Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми розвитку освіти і виховання молоді» (Москва, 2012), щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів, докторантів та аспірантів Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (Київ, 2007–2012), щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомир, 2006–2012), засіданнях кафедри психології

Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка (2006–2013).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 809 від 04.11.2008 року), Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 8-544 від 31.10.2008 року), обласного центру практичної психології та соціальної роботи Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 11-480 від 08.10.2008 року, акт про впровадження від 7.10.2008 року), Житомирської філії Київського інституту бізнесу і технологій (довідка про впровадження № 91 від 3.11.2008 року), Національної академії державного управління при Президентові України (довідка про впровадження № 02/12 від 30.03.2012 року).

Публікації. Основні теоретичні положення і результати дисертаційного дослідження відображені у 17 одноосібних публікаціях: 6 статтях у фахових наукових виданнях з психології, 8 статтях та 1 тезах доповідей на науково-практичних конференціях, 1 статті у зарубіжному фаховому виданні, 1 навчально-методичному посібнику.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, 13 додатків на 60 сторінках, списку використаних джерел (256 найменувань, з них 7 іноземними мовами). Основний зміст роботи викладено на 208 сторінках комп'ютерного набору. Робота містить 8 таблиць та 11 рисунків на 13 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 296 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У першому розділі дисертації представлений аналіз досліджень психологічних особливостей ціннісно-смыслової сфери майбутнього вчителя. Шляхом узагальнення теоретичних підходів до проблеми вивчення ціннісно-смыслової сфери особистості розкрито її сутнісний зміст: обґрунтовано провідні характеристики, виявлено структурну будову та визначено вплив на процес професіоналізації студентів педагогічних спеціальностей; побудовано структурну модель ціннісно-смыслової сфери майбутнього вчителя.

1.1. Ціннісно-смыслова сфера як об'єкт наукових досліджень

1.1.1. Психологічні підходи до вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різноманітних підходів до вивчення ціннісно-смыслової сфери особистості, її складний характер та відсутність однозначного трактування переліку її компонентів. Незважаючи на багатоаспектність вивчення даної проблематики, в психологічній науці були спроби об'єднати розрізнені знання в одній площині. На нашу думку, значних результатів у цьому досягли прихильники системного підходу (Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, Б.Ф.Ломов), які оперують поняттями «смыслова сфера особистості» [32, с. 86] та «динамічна смыслова система» [54, с. 78], розглядають цінності в контексті їхнього взаємозв'язку зі смислами [112, с. 331]. Опираючись на ці позиції, О.Г.Асмолов, О.А.Бреусенко, Д.О.Леонтьєв, А.В.Серий, М.С.Яницький обґрунтовують доцільність використання поняття «ціннісно-смыслова сфера особистості» і відносять до її складу ряд компонентів, найважливішими з яких визнаються

цінності, ціннісні орієнтації та смисли [14; 36; 107; 191]. Дослідження І.Д.Беха, М.Й.Боришевського, Л.П.Буєвої, І.Л.Селіванової тощо доводять значущість духовних цінностей та духовності в розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості і дають нам підстави розглядати дані утворення як один з її компонентів [20; 30; 38; 185]. Зупинимося детальніше на аналізі складових ціннісно-сміслової сфери та взаємозв'язків між ними.

Найбільше приваблює дослідників проблема цінностей, яка є універсальною, міждисциплінарною і детально розробляється у філософському, психологічному, педагогічному та соціологічному напрямках.

Сутнісний зміст, особливості функціонування, закономірності розвитку цінностей було б важко пояснити без розгляду філософських підходів, в яких виявляється тісний зв'язок проблем онтології, гносеології та аксіології. Найбільше суперечностей викликають питання, пов'язані з визначенням сутності поняття та походженням цінностей. Аналіз робіт дозволяє виділити наступні підходи до розуміння даної проблеми: натуралістичний, що пов'язаний із пошуком пояснень поведінки, діяльності та специфіки цінностей людини у природі; теологічний, що спрямований на визначення сутності людини через систему релігійних цінностей, обґрунтування її божественної природи; соціологічний, що має на меті пояснити особливості цінностей через приналежність людини до певного суспільства; антропологічний, що вбачає основне джерело цінностей у самосвідомості людини.

Натуралістичну традицію розуміння цінності започаткував Демокрит. На його думку, цінність є об'єктивною, тому що обумовлена законами природи, і суб'єктивною, адже людина є частиною природи [95, с. 24]. Л.Фейєрбах продовжив цю думку в межах антропологічного матеріалізму, вказуючи на об'єктивність цінностей, що породжується контекстом людського спілкування [85, с. 29].

Прихильники розгляду цінностей як об'єктивних утворень в подальшому намагалися відповісти на питання, хто визначив цінності, надав певним феноменам значення блага. Платон стверджував, що роль критерію цінності речей виконують трансцендентні першовзірці – ідеї, оскільки вони причетні до ідеї Бога, а поняття «Благо» є тотожним Буттю, Добру, Красі [85, с. 25]. Його думки знайшли своє

продовження в ряді досліджень, зміст яких дозволяє об'єднати їх в межах теологічного підходу. Аксиологічні погляди стоїків та епікурейців також розроблялися у вигляді концепції вищого блага і відображені у теологічно спрямованих працях середньовічних вчених. Фома Аквінський вважав, що річ є благою, якщо її існування узгоджене з природою, а власне буття речі виявляється фундаментальною цінністю. Найвищим благом і істиною визнається Бог [95, с. 27]. В монадології Г.Лейбніца, абсолютний дух здатний втілюватися в індивідуальний – об'єктивний (в природі) та суб'єктивний (в душі людини). Створення загальнолюдського базису цінностей є основою досягнення гармонії [85, с. 26].

Початок розробки ціннісної проблематики в антропологічному аспекті пов'язують з вченням Сократа, який визначав благо як реалізовану цінність. Тому його послідовники софісти в центр аналізу поставили людину, пізнання нею себе і життя, узгодженого з моральними нормами та цінностями [95, с. 25]. Аристотель визначає цінність як вираження сутності людини, вперше дає опис процесу утворення цінностей. На його думку, цінність речі визначається статично – через відповідність речі власній природі, і динамічно – через відповідність меті [10, с. 11].

Філософії Нового часу притаманне переважно суб'єктивістське розуміння цінностей, згідно якого вони належать до психічних об'єктів і залежать від бажань, інтересів, почуттів, ставлень людини [144, с. 707].

Німецька класична філософія намагалася вирішувати ціннісно-сміслову проблематику через діалектику суб'єктно-об'єктних відносин, підкреслюючи активність свідомості в процесі оцінювання. Зокрема, І.Кант вперше пропонує розмежувати поняття «цінність» і «благо», протиставляючи мораль природі. На його думку, суб'єкт пізнання здатен свідомо і відповідально зайняти певні ціннісні позиції, від яких буде залежати істина [83, с. 12]. Й.Фіхте обґрунтовує існування абсолютного суб'єкта, який володіє силою творити життя, аналогом якої виступає моральна діяльність індивідуальної свідомості [211, с. 227].

Дійові спроби розв'язати суперечності між суб'єктивістським та об'єктивістським розумінням цінностей здійснили марксисты. Положення К.Маркса

про предметність діяльності дозволяє розуміти ціннісну сферу як діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного [175, с. 267].

Починаючи з ХХ століття майже кожен філософський напрям демонструє аксіологічну традицію. Окремі наукові течії (прагматизм, екзистенціалізм, неопозитивізм) ототожнюють цінність із суб'єктивною оцінкою окремої людини, інші (феноменологія, персоналізм, неотомізм, неопротестантизм) наголошують на об'єктивності цінностей, їхній незалежності від оцінних поглядів суб'єкта чи групи осіб [100, с. 21]. Найбільше дискусій спостерігається серед послідовників антропологічного підходу у їхньому намаганні виявити та пояснити сутнісні характеристики цінностей, зокрема їхню індивідуальність чи надіндивідуальність.

У роботах, які належать до аксіологічного трансценденталізму (В.Віндельбанд, Г.Ріккерт), цінності розглядаються як ідеали, надані людству вищою сутністю, при цьому спостерігається відокремленість розуміння життя людини і трансцендентального смислу. Наукові пошуки послідовника даного підходу Р.Г.Лотце дозволили відділити теорію цінностей від проблем буття та пізнання. Предмет визнавався цінним для людини лише настільки, наскільки він викликав індивідуально-психічні переживання (задоволення, бажання, відчуття значущості) [95, с. 28]. Таким чином, спроби відмовитися від інших підходів на користь психологічного призвели до явного суб'єктивізму.

Представники аксіологічного психологізму теж вважали джерелом цінностей внутрішній світ людини, а саме її почуття, які тлумачилися як суб'єктивні (В.Вундт) або об'єктивні, обумовлені біологічними потребами (Ф.Брентано, А.Мейнонг) [198, с. 10]. Це дозволило підкреслити роль людини у виникненні цінностей і виявити залежність оцінювання дійсності від особистісних характеристик.

Послідовники прагматизму К.Льюїс та Н.Решер поділяли цінності на переживання свідомості та речі, явища, які викликають ці переживання. Проте, цінність відносна і формується не з оцінки, а з природної взаємодії об'єкта та суб'єкта [255, с. 34]. Критикуючи такий прояв аксіологічного натуралізму за намагання вивести принципи моралі з іншої реальності (природи), Дж.Мур доводив,

що не наші емоційні стани обумовлюють уявлення про цінності, а навпаки, цінність викликає певні стани свідомості [134, с. 156].

Представники аксіологічного емотивізму А.Айер, Дж.Урмсон абсолютизували ці погляди, стверджуючи, що оцінні терміни і судження не мають значення і є лише засобом вираження емоційних установок [140, с. 131].

У свою чергу, феноменологічні концепції цінності заперечували її психологічне пояснення. Зокрема, Е.Гуссерль вважав, що цінність переживається в інтенційному емоційному акті як незалежна від свідомості суб'єкта [252, с. 9].

Значущими для даного дослідження є ідеї представників аксіологічного онтологізму, які пов'язують виникнення цінностей з актами індивідуального духу, що спрямовує потяги людини. Зокрема, завдяки працям засновника сучасної філософської антропології М.Шелера цінності стають внутрішніми (іманентними), а не зовнішніми (трансцендентними), їхнє існування вже не зводиться лише до норм та імперативів; осягнення цінностей стає екзистенційним розкриттям завдяки інтуїтивному спогляданню.

Осмисливши думки Е.Гуссерля та М.Шелера в межах феноменологічної аксіології, М.Гартман розглядає цінності як ідеальні якості свідомості і доводить, що вони втілюються в дійсність тільки внаслідок усвідомлення людьми та в їхній діяльності [95, с. 29]. Вчений критикує етичний суб'єктивізм і стверджує, що лише специфічні почуття розкривають людині смисл цінностей.

Поширення ідей ірраціоналізму сприяло становленню філософії життя, представники якої вважали джерелом цінностей волю людини як життєву силу. Зокрема, Ф.Ніцше наголошував, що «цінності та їхні зміни пов'язані із зростанням сили особистості», «мірою зростання сили є ступінь невіри, яка допускає «свободу духу», а «нігілізм є ідеалом вищої могутності розуму» [254, с. 11].

У даному контексті цікавою є позиція ще одного послідовника ірраціоналізму С.Кьєркегора, який вважає цінності замкнутим світом внутрішньої самосвідомості, світом, який може розімкнути лише Бог, але за кожною людиною залишається вибір у засвоєнні етичних основ віри [28, с. 71-76].

Представники екзистенціалізму (А.Камю, Г.Марсель, Ж.П.Сартр, М.Хайдеггер, К.Ясперс) у розумінні цінностей намагалися подолати протиставлення понять суб'єкта й об'єкта, досліджували проблему взаємовідносин людини та соціуму, а також її відповідальності за власне існування [82;118;182; 251; 246].

Таким чином, антропологічна традиція розуміння цінностей набула у філософії найбільшого поширення, адже саме вона дозволяла відповісти на питання про сутність людини, її призначення та особливості становлення.

Певну частину філософських робіт, які стосуються проблеми цінностей, об'єднують в межах соціологічного підходу. Зокрема, ще Стагірит підкреслював, що ціннісні орієнтації людини визначаються взаємовідносинами в соціумі, і запропонував ідеал виховання – пайдейю, згідно якого особистість реалізує себе через вибір цінностей [95, с. 26]. У аксіологічному нормативізмі М.Вебер розширив ідею неокантіанців про цінність як норму і вбачав основи переорієнтації суспільства у зміні ціннісних механізмів інтеграції людей [48, с. 628-629]. У роботах представників соціологічної школи структурно-функціонального аналізу (Т.Парсонс) цінність є засобом опису соціальних відносин та інститутів [151,с. 30].

У вітчизняній філософії теорія цінностей до середини минулого століття вважалася антитезою марксизму і практично не розроблялася.В роботах наступних років можна виокремити такі трактування даного феномену: цінність як значущість предметів і явищ дійсності для людини, де ключовим є поняття оцінки(В.О.Василенко, О.Г.Дробницький, В.Ф.Сержантов, М.С.Каган тощо); цінність як ідеальне явище, що існує об'єктивно (М.В.Дьомін, В.Л.Оссовський); цінність, що виступає одночасно значущістю та ідеалом (В.П.Тугаринов) [58, с. 86].

Психолого-педагогічні дослідження ціннісно-сислової сфери тісно пов'язані з філософським розкриттям сутності духовних явищ і процесів. Тому логічною є поява окремої наукової галузі– аксіопсихології, контури якої «заломлюють фундаментальну філософську категорію духу крізь призму людської активності, онтологічним носієм якої є особистість як духовний суб'єкт, а його головним атрибутом виступає ціннісно-сислова свідомість» [85, с. 8-9].

У психологічних школах поняття «цінність» розглядається з різних позицій. Проте більшість вчених вважають цінності складовим компонентом особистості, хоча й надають їм неоднакового значення.

У зарубіжній психології поширеним є психодинамічний підхід до розуміння сутності цінностей, який акцентує увагу на несвідомих проявах. Зокрема, класичний психоаналіз З.Фрейда зводить цінності до психодинаміки потягів [215, с. 365-374]. У трансперсональній психології особистість розглядають через призму взаємодії свідомого і несвідомого при безперервному обміні енергією між ними [238].

Аналіз робіт послідовників неофройдизму дає підставу об'єднати їх у межах соціально-психологічного підходу до вивчення ціннісної проблематики. Зокрема, прагнення соціологізувати теорію З.Фрейда призвели до появи тверджень Е.Фромма про те, що вчинки і почуття людини спрямовуються потребою в цінностях. Автор розрізняв офіційно визнані, усвідомлювані (релігійні і гуманістичні) та дійсні, неусвідомлювані (породжені соціальною системою) цінності. Обидві групи структуровані й утворюють ієрархію, проте лише дійсні цінності безпосередньо визначають поведінку людини [218, с. 285]. Ідеї Е.Фромма мали значний вплив на погляди Д.Рісмана, який стверджував, що орієнтацію людини на певну систему цінностей обумовлює її власний світогляд або соціальне середовище [173, с. 148]. Дотичною до соціально-психологічного підходу виглядає також думка М.Рокича, який визначав цінності як «стійку переконаність у тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування на думку особистості чи соціуму має перевагу над протилежним способом поведінки чи кінцевою метою існування» [256, с. 5]. Автор виділив наступні ознаки цінностей: 1) кількість цінностей людини достатньо незначна; 2) люди володіють однаковими цінностями, проте в різній кількості; 3) цінності організовані в системи; 4) джерела цінностей в культурі, суспільстві, особистості; 5) вплив цінностей простежується у всіх соціальних феноменах.

Дещо однобічним є підхід біхевіористів, які вважали поведінку детермінованою лише зовнішніми стимулами, ігнорували суб'єктність людини та визнавали абсолютною цінністю адаптацію. Зокрема, Дж.Роттер в межах теорії

соціального навчання використовував термін «цінність підкріплення» як ступінь надання відносно стійких індивідуальних переваг певним видам підкріплення за умов рівної ймовірності їхнього отримання [219, с. 412].

Проблема регулятивної ролі вищих цінностей людини активно досліджувалася представниками гуманістичної психології. А. Маслоу вважав, що цінності і потреби ієрархічно взаємопов'язані [123, с. 273] та пропонував розрізняти дві групи цінностей: Б-цінності (цінності буття) – вищі цінності, що притаманні людям, які здатні до самоактуалізації; Д-цінності (дефіцієнтні цінності) – нижчі цінності, що орієнтовані на задоволення проігнорованої чи фрустрованої потреби [124, с. 110]. Таким чином, цінності виступають частиною мотиваційно-потребової сфери, однак вони розглядаються без урахування провідної ролі соціальних та історичних чинників розвитку.

Близькою до гуманістичного напрямку психологічних досліджень є логотерапія В. Франкла, в якій цінностями називають універсалії смислу, що формуються в типових для суспільства ситуаціях. Самоактуалізація стає можливою завдяки реалізації смислу, який знайдено в зовнішньому світі (самотрансценденції) [214, с. 288].

Таким чином, у зарубіжній психології спостерігається тенденція, при якій предмет психологічного дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій займає проміжну позицію між сферою мотивації і світоглядними структурами свідомості.

У вітчизняній психології сформувався ряд шкіл і напрямків, в яких аналогічні підходи до розуміння цінностей розглядаються в різних аспектах вивчення якостей особистості.

Найпоширенішим є діяльнісний підхід, який ґрунтується на діалектико-матеріалістичних положеннях вітчизняної філософської думки. Зокрема, А.Г. Здравомислов називає цінності посередником між суспільством, соціальним середовищем та особистістю, її внутрішнім світом [72]. Згідно даного підходу, цінності мають дві властивості – значення і особистісний смисл [189], їхня подвійна природа пояснюється походженням, адже цінності формуються за допомогою досвіду, який одночасно є соціальним та індивідуальним [230], втілюючи значущі

для людини явища навколишнього світу [178]. Незважаючи на різноманітність поглядів, переважна більшість дослідників все ж сходиться на тому, що «цінність – це те, що дійсно цінується», хоча при визначенні поняття використовуються і параметри корисності, приємності, вагомості, значущості.

Значення (об'єктивний зміст, об'єктивний смисл) є суспільно-історичною категорією, що фіксує у собі узагальнений досвід людства щодо об'єкта пізнання і може предметно виявлятися в цінностях. Суб'єктивна проекція об'єктивного змісту значень у свідомості окремих індивідів призводить до появи особистісних смислів, тобто суб'єктивованих значень [188, с. 12].

Р.Х.Шакуров в межах розробленої ним теорії подолання вважає, що цінності виступають як привабливі об'єкти, які викликають позитивно-емоційне значення. Відповідно до цього цінності відображаються в свідомості на трьох рівнях – емоційному, образному та понятійному [227, с. 20]. Пропонується також формула «цінність = вартість (вагомість) + значущість (значення)». При цьому вагомість відображає соціокультурний аспект цінності, а значущість – її смислове, внутрішньопсихологічне трактування [100, с. 24].

Спираючись на досвід діяльнісного підходу, Д.О.Леонт'єв здійснив багатовимірну реконструкцію поняття «цінність» і виділив опозиції, які ілюструють суперечності між підходами до його трактування: 1) цінність як атрибут (цінність чогось) і цінність як предмет (цінність сама по собі); 2) первинність цінності і її вторинність, виведення із потреб та інтересів; 3) цінність конкретного предмета і цінність абстрактного; 4) індивідуальність і надіндивідуальність цінності; 5) декларовані ціннісні орієнтації і цінності, що реально стимулюють діяльність; 6) цінність як еталон і цінність як ідеал [110].

Проведений аналіз категорії «цінність» дозволяє Д.О.Леонт'єву виділити форми цінностей, визнання яких, на нашу думку, забезпечує інтеграцію психологічних поглядів на цінності та філософських підходів. До форм існування цінностей належать: 1) суспільні ідеали – первинна форма існування цінностей, вироблені соціумом уявлення про досконалість; 2) предметно втілені цінності, які забезпечують пізнання соціально цінних уявлень (ідеали); 3) особистісні цінності –

мотиваційні структури особистості (моделі бажаного), які спонукають її предметно втілювати у своїй поведінці і діяльності суспільно ціннісні ідеали [100, с. 32]. На думку окремих дослідників, Д.О.Леонтьєв не зміг подолати пансоціальність власного підходу, ігноруючи індивідуальність та абсолютизуючи вплив соціуму у становленні системи цінностей особистості [36;85]. Подану реконструкцію форм існування цінностей доповнює категорія «індивідуальні цінності», які зумовлюють прагнення індивідуальності і не є еталонними відображеннями соціальних стандартів, а являють собою відносно самостійні смислові утворення [100, с. 35].

Отже, у психологічній науці відсутнє однозначне трактування поняття «цінність», проте окреслені підходи створюють умови для різнобічного розгляду даної проблеми.

Дослідження ціннісно-смислової сфери особистості часто обмежується вивченням ціннісних орієнтацій (Н.О.Антонова, І.В.Дубровіна, О.В.Завгородня, Т.А.Кадикова, Н.А.Кирилова, Н.П.Максимчук, Є.Д.Научитель, Л.В.Разживіна, Л.Д.Тодорів, М.П.Чорнобаєва тощо). Варто підкреслити, що в багатьох випадках цінності дійсно важко відокремити від ціннісних орієнтацій, але це не дає підстав ототожнювати ці поняття чи розглядати їх лінійно.

Більшість вчених визначають ціннісні орієнтації «як складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямування і зміст активності особистості, є складовою частиною системи відносин, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій характеризує репрезентованість соціально цінних уявлень у свідомості суб'єкта і має багаторівневу структуру» [100, с. 23].

Сутність поняття «ціннісні орієнтації» у наукових дослідженнях тісно пов'язана з цінностями, ціннісним ставленням, особистісним смислом, а також мотиваційно-потребовою сферою, емоційно-вольовими процесами, установками, спрямованістю особистості.

У вітчизняній науці простежується домінування трьох напрямків у розгляді ціннісних орієнтацій: як вищий рівень фіксованих установок особистості (А.Г.Здравомислов, Ш.О.Надірашвілі, Д.М.Узнадзе, В.О.Ядов тощо); як домінуюче

ставлення до об'єктів навколишнього середовища на основі їхньої особистісної значущості (О.О.Бодальов, Б.С.Братусь, Б.Ф.Ломов, В.М.М'ясищев, В.І.Слободчиков тощо), як спрямованість особистості на цінності (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Є.І.Головаха, О.Г.Ковальов тощо).

Розглядаючи роль ціннісних орієнтацій у регуляції поведінки, частина дослідників акцентує увагу на проблемі неусвідомлюваних спонукальних чинників і простежує зв'язок ціннісних орієнтацій та установок. Такий підхід свідчить про наявність різних рівнів усвідомлення ціннісних орієнтацій.

Побудована в межах функціонального підходу до вивчення психічних явищ концепція особистості Д.М.Узнадзе ґрунтується на розумінні установок як специфічного ціннісно-особистісного стану, який відповідає умовам довколишньої дійсності і потребам людини. Сукупність установок формує ціннісну орієнтацію та визначає поведінку особистості в певній ситуації [208]. Спираючись на теорію установок, Ш.О.Надірашвілі пропонує розрізняти три рівні регуляції психічної активності людини: об'єктивація предмета, об'єктивація соціальних вимог, об'єктивація власного «Я». Під час об'єктивації власного внутрішнього стану ціннісні установки контролюють реалізацію потреб, відбувається становлення ціннісних орієнтацій, які в подальшому регулюють вольову активність [137].

Але подання цінностей через потреби, інтереси, установки розкривало лише одну з граней їхнього функціонування і позбавляло цінності самостійного концептуального наповнення. Усвідомлення даного недоліку змістило акценти аналізу проблеми ціннісних орієнтацій з функціонального на морфологічний аспект. Тому пізніше стали вивчати поняття «соціальна установка» й «аттитюд» (соціально значущі регулятори поведінки або соціально значущі фіксовані установки) саме у даному контексті [240, с. 36]. Соціальна установка як загальна орієнтація людини на певний соціальний об'єкт виникає шляхом наповнення ціннісним змістом поняття «установка» [58], тому її можна розглядати як стан свідомості відносно певної цінності [195, с. 351].

Таким чином, говорячи про ціннісні орієнтації як про явища не стільки індивідуально-психологічні, а, в першу чергу, як соціальні, окремі представники

соціально-психологічного підходу почали апелювати до потреби перейти від дослідження поняття «установка» до поняття «орієнтація». Хоча вони обидва відображають стійке ставлення суб'єкта до об'єкта, орієнтація, на відміну від установки, формується в процесі свідомого вибору суб'єктом життєво значущих для нього об'єктів [58, с. 119]. У зв'язку з цим логічно звернутися до визначень, які пропонує К.Д.Давидова: 1) соціальна установка – це фіксована установка на соціальні об'єкти, що формується на основі потреб, середовища і соціальних очікувань; 2) ціннісна установка – соціальна установка, спрямована на цінність; 3) ціннісна орієнтація – це система ціннісних установок особистості, в якій проявляється вибіркоче ставлення особистості до цінностей, а, отже, і її спрямованість [61, с. 95-100].

Усвідомлення необхідності співвіднести ці поняття спонукає В.О.Ядова ввести термін «диспозиція» (схильність до деяких процесів та дій) і сформуванати диспозиційну ієрархію: елементарні соціальні установки – соціально фіксовані установки – базові соціальні установки – ціннісні орієнтації [239, с. 106-120]. Отже, за В.О.Ядовим, ціннісні орієнтації складають вищий рівень диспозиційної ієрархії, є соціальними цінностями, що поділяються особистістю, виступають як цілі життя і засоби їхнього досягнення та набувають функції регуляторів соціальної поведінки.

Окремі вчені наполягають на необхідності розгляду ціннісних орієнтацій саме як домінуючого ставлення до об'єктів довколишньої дійсності, яке базується на їхній особистісній значущості. І.М.Істомін погоджується з попередніми авторами у тому, що трансформація актуальних соціальних установок у цілі та мотиви діяльності відбувається за допомогою ціннісних орієнтацій, і стверджує, що саме так формується певне ставлення до дійсності [79]. Важливо, що це ставлення є свідомим, адже ціннісні орієнтації виникають на основі установки, але не тотожні їй. У рамках теорії «ставлень» (В.М.М'ясищев, В.В.Водзинська) ціннісні орієнтації розглядають одночасно як прояв ставлення особистості до дійсності, до самої себе, до інших людей і як систему установок, що забезпечує регулювання поведінки [52].

Підтвердженням цьому є дослідження В.Л.Абушенка, який пропонує трактувати ціннісні орієнтації не з суб'єкт-об'єктних позицій, а через інтерсуб'єктні

взаємостосунки між людьми, визначає їх як надання переваги або неприйняття певних смислів і готовність чи неготовність поводитися відповідно до них [142, с. 798]. Тому частина науковців прагне пояснити значення поняття «ціннісні орієнтації» не з абстрактно соціальної позиції, а з конкретно особистісної (групової). За А.В.Петровським, ціннісні орієнтації – це «політичні, моральні, естетичні й інші підстави оцінок індивідом або групою навколишньої дійсності й орієнтації в ній» та «спосіб диференціації об'єктів за їхньою значущістю». Відповідно, система ціннісних орієнтацій, з одного боку, «виражає внутрішню основу ставлень суб'єкта до дійсності» а з іншого – «утворює змістовну сторону спрямованості особистісної або групової активності» [177, с. 352]. Дане визначення намагається об'єднати наявні позиції щодо сутності ціннісних орієнтацій, опираючись не на змістовні, а на функціональні аспекти цього складного феномену.

Незважаючи на різноманітність поглядів, особливого значення набуває зв'язок ціннісних орієнтацій зі спрямованістю особистості. Сутність спрямованості розкривається у різних концепціях, проте вона незмінно визнається провідною особистісною характеристикою.

Б.Г.Ананьєв вважає її основною життєвою спрямованістю [6, с. 151], С.Л.Рубінштейн називає динамічною тенденцією [179, с. 495], О.М.Леонтьєв – смислоутворюючим мотивом [102, с. 215], а В.М.М'ясищев – домінуючим ставленням [136, с. 101]. Враховуючи наведене вище, узагальнюючого характеру набуває думка Б.Ф.Ломова, який вважає спрямованість системоутворюючою якістю особистості, яка визначає її психологічну сутність [112, с. 313].

Це дає підстави припустити, що дослідження ціннісних орієнтацій у контексті їхнього включення до структури спрямованості, можуть бути віднесені до особистісного підходу. Зокрема, Б.Г.Ананьєв розглядає ціннісні орієнтації, що формують спрямованість, як центральну ланку вивчення особистості та її розвитку [5]. Б.І.Додонов вважає, що ціннісна орієнтація виникає на основі потреб і визначається наступним чином: «про орієнтацію на ту чи іншу цінність можна говорити тільки тоді, коли суб'єкт так чи інакше «запроекував» у своїй свідомості (чи несвідомому) оволодіння нею» [65, с. 11].

Власну психологічну структуру ціннісної орієнтації пропонує П.Р.Ігнатенко: потреби – установки – інтереси – мотиви – цілі – ідеали – свідомість (самосвідомість) – переконання – вибір – цінності. Автор вважає, що система ціннісних орієнтацій визначає загальну спрямованість духовного світу людини [77, с. 123]. Такий підхід дозволяє узагальнити думки попередніх авторів, подолати наведені суперечності у трактуванні понять і підвести до суттєвого розрізнення цінностей та ціннісних орієнтацій, яке деталізується у дослідженні В.Л.Оссовського, де поняття «ціннісна орієнтація» доповнює поняття «цінність» і виконує наступні функції: 1) виокремлення вищої цінності на основі соціального досвіду; 2) пояснення вищої цінності для конкретного суспільства; 3) об'єднання навколо цієї цінності комплексу несуперечливих їй цінностей; 4) виділення найважливіших властивостей цих цінностей. Тобто ціннісна орієнтація є засобом дослідження цінностей, розуміння їхньої мотиваційної і системоутворюючої ролі [149, с. 51].

Значення ціннісних орієнтацій як інтегральної характеристики особистості визнають також А.В.Серий та М.С.Яницький, що дає можливість віднести їхні роботи до особистісного підходу. Автори пропонують також власну модель типології особистості на основі ієрархії ціннісних орієнтацій та врахуванні ряду індивідуально-психологічних характеристик, в якій виділені типи умовно визначаються як «консервативний», «творчий» та «індивідуалістичний» [191].

Відслідковуючи різні підходи до аналізу змісту поняття «ціннісні орієнтації», варто підкреслити, що більшість авторів вбачають у ньому комплекс цінностей. Зокрема, Т.А.Кадикова звертає увагу на те, що ціннісні орієнтації є складним, впорядкованим комплексом, що формується внаслідок взаємодії когнітивного, афективного і поведінкового компонентів. Когнітивний компонент передбачає пізнання, усвідомлення об'єкта оцінювання, афективний містить пов'язані з цінностями почуття та емоції, а поведінковий – готовність до дій [81, с. 16].

Отже, ціннісні орієнтації є елементом внутрішньої структури особистості, визначають її спрямованість щодо певних цінностей та мають комплексну природу. Дослідниками приділялася значна увага питанню, які ж саме комплекси

цінностей існують та в чому полягає їхня орієнтаційна сутність, тому класифікація цінностей є дуже різноманітною.

Найпоширенішим є поділ цінностей за належністю на предметні (виражають значущість предметів, суспільних відносин і явищ) та суб'єктні, або цінності усвідомлення, (способи і критерії оцінювання відповідних явищ, що закріплюються в суспільній свідомості і культурі як нормативи) [142, с. 765], [68, с. 462].

За об'єктом оцінювання розрізняють матеріальні, духовні та суспільно-політичні цінності [107; 122; 8; 189; 207; 228].

Інший вимір класифікації стосується ролі цінностей у діяльності людини: термінальні цінності (цінності-цілі) – переконаність у тому, що певна кінцева мета існування з позиції особистості чи суспільства варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності (цінності-засоби) – переконаність у тому, що певний спосіб поведінки має перевагу з позиції особистості чи суспільства [256; 240].

Використання методики М.Рокича дозволило дослідникам об'єднати цінності-цілі та цінності-засоби в спільні смислові блоки: соціальні, особисті, ділові цінності [93]; цінності, що сприяють розвитку особистості, цінності, що забезпечують самоствердження, цінності, що відображають специфіку професійної діяльності [99]. За спрямованістю на соціальну регуляцію розрізняють цінності-норми, цінності-ідеали, цінності-засоби [23; 191]; за характером існування – наявні (ті, що існують) і цільові цінності (ідеали, бажання, нормативи) [132; 176].

За змістом діяльності є пізнавальні та предметно-перетворювальні цінності (творчі, наукові, релігійні тощо) [77].

За належністю до суб'єкта розрізняють особистісні, групові, колективні, суспільні, загальнонародні (національні), загальнолюдські цінності [144]. Основою останніх є базові прагнення людини до істини, добра і краси [40].

Набула поширення також класифікація, де основним критерієм типології цінностей вважаються потреби: вітальні – первинні потреби, які забезпечують підтримку життя; інтеракціоністські – потреби взаємодії з іншими людьми; соціалізаційні – потреби в засвоєнні цінностей, норм, зразків поведінки, які схвалюються в даному суспільстві; смисложиттєві – вищі потреби, пов'язані з

наповненням власного життя смислом [101; 123]. У зв'язку з цим виділяють також цінності гедоністичні, альтероцентричні (спрямовані на індивіда чи групу), прагматичні, добробутні (матеріальні), іманентні (спрямовані на процес життя) та трансцендентні (передбачають пошук смислу життя, гармонії, самореалізації) [27]. Б.І.Додонов погоджується, що ціннісні орієнтації виникають на основі потреб, а тому розрізняються так: прості (визначаються стійкими потребами); ті, що згасають (визначаються тимчасовими програмами-потребами); ті, що відтворюються (пов'язані з потребами, що не мають постійного характеру, але і не є одноразовими); наскрізні (створюються потребами у формуванні ставлень до матеріальних та духовних об'єктів і утворюють спрямованість особистості) [65, с. 16-21].

Відповідно, цікавим є поділ цінностей за ієрархією на «нижчі» (матеріальні) – інструментальні, або зовнішні, та «вищі» (духовні) – самодостатні, або внутрішні, цінності. Дана проблема потребує конкретизації, більш детального вивчення духовних цінностей як «вершинних досягнень людства й окремих його представників, що являють собою цілеорієнтуючі ідеали для прогресивного розвитку особистості і цивілізації в цілому» [159, с. 27]. Духовні цінності за змістом поділяються на релігійні, моральні, естетичні, політичні, правові [144]; етичні, гуманістичні, альтруїстичні, екологічні цінності та цінності самопізнання, самовдосконалення і самореалізації [168, с. 14]. М.С.Каган, в свою чергу, естетичні, міжособистісні, особистісно-колективні цінності вважає моральними, а релігійні, політичні, правові цінності пропонує називати соціально-організаційними [80].

До духовних цінностей відносять також сенс життя, любові, добра, зла тощо, тобто смисл загальних моральних категорій, тому вони завжди мають усвідомлений характер, протистоять утилітарно-прагматичним цінностямі саме з духовними цінностями безпосередньо пов'язаний розвиток гуманної, вільної і відповідальної особистості [20, с. 124].

Н.П.Максимчук наполягає на розмежуванні понять «система цінностей» та «система ціннісних орієнтацій» і звертається до праць Д.О.Леонтьєва, який вважав, що система цінностей втілює в собі системи діяльності та суспільних відносин, спосіб життя конкретної соціальної спільноти [116].

Тому цікавою є типологія цінностей, заснована на їхній статусно-ієрархічній позиції в структурі ціннісної свідомості суспільства, яку пропонує М.І.Лапін. Автор розрізняє відповідно чотири групи цінностей: «ядро» ціннісної структури – цінності вищого статусу; «структурний резерв» – цінності середнього статусу; «периферія» – цінності зі статусом нижче середнього; «хвіст» – цінності низького статусу [101].

Теоретично обґрунтовує принципи ієрархії та нелінійності системи ціннісних орієнтацій С.С.Бубнова і вважає, що вивчати її структуру можна за допомогою нормативного (у відповідності до певної психологічної теорії) та дескриптивного (на основі цінностей конкретної людини) підходів. Автор експериментально виявляє ієрархічну структуру системи ціннісних орієнтацій та три її рівні: перший містить найбільш узагальнені духовні, соціальні та матеріальні цінності, або цінності-ідеали; другий – цінності-якості, що проявляються в життєдіяльності як властивості особистості; третій – цінності-засоби, втілені в поведінці як ознака становлення цінностей-якостей [37, с. 38-44].

Підводячи підсумки аналізу підходів до проблеми ціннісних орієнтацій, ми наголошуємо на їхній різноманітності і погоджуємося з думкою Н.А.Кирилової, що система ціннісних орієнтацій не є чимось абсолютно впорядкованим, нерухомим, вона суперечлива і динамічна, відображає як головні, суттєві зміни взаємозалежності особистості та світу, так і зміну поточних, миттєвих, до певної міри випадкових життєвих ситуацій [89, с. 29].

Тому зусилля частини дослідників спрямовуються на вияв психологічної сутності, джерел та механізмів формування ціннісних орієнтацій, а основним предметом аналізу стають психічні процеси, що обумовлюють виникнення у людини тієї чи іншої системи цінностей і ціннісних орієнтацій особистості [217, с. 12]. У той же час, ціннісні орієнтації можна розглядати як індикатор особистісної зрілості, певний результат особистісного розвитку, як наслідок взаємодії суб'єктивних і об'єктивних чинників цього розвитку, тому в центрі досліджень знаходиться зміст системи ціннісних орієнтацій, її ієрархічна структура, регуляторна функція у соціальній поведінці.

Отже, цінності мають подвійну природу, узагальнюючи у собі значення як суспільно-історичну категорію та особистісний смисл як суб'єктивну проекцію об'єктивного змісту значень у свідомості окремих індивідів. Спрямованість особистості щодо певних цінностей визначають ціннісні орієнтації, формуючись у процесі свідомого вибору значущих предметів і явищ навколишньої дійсності. Дослідження ціннісно-сислової сфери особистості часто обмежується вивченням саме ціннісних орієнтацій. Спорідненість понять не дає підстав ототожнювати їх чи розглядати лінійно. Ціннісні орієнтації доповнюють поняття «цінність», дозволяють вибудувати ієрархію цінностей у процесі здобуття особистістю соціального досвіду, мають комплексну природу.

Питанню, які ж саме комплекси цінностей існують та в чому полягає їхня орієнтаційна сутність, приділяється значна увага у наукових розробках, тому класифікація цінностей є дуже різноманітною. В контексті нашого дослідження особливо значущими для розвитку ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя є духовні цінності як вершинні особистісні утворення, що мають усвідомлюваний характер і виступають основними регуляторами діяльності та поведінки людини.

1.1.2. Теоретичні аспекти дослідження духовності як інтегруючого чинника системи цінностей

Аналіз літературних джерел довів, що в період особистісного та професійного становлення людини здійснюється активне накопичення життєвого досвіду та побудова несуперечливої системи цінностей як індикатора особистісної зрілості, створюються умови для вибору стратегії життя та його осмисленості. Тому актуальною для студентської молоді є проблема становлення її духовності як інтегруючого, узагальнюючого чинника названих феноменів.

Поняття «духовність» активно аналізується у філософських, соціологічних, педагогічних, психологічних дослідженнях, а тому пояснення його змісту часто набуває різних смислових відтінків. Існують навіть думки, що цей термін взагалі

позбавлений певного семантичного наповнення і належить до «слів, що не мають тіні» [143, с. 116].

Традиційно у філософії духовність розглядається як похідна від поняття «дух» і постає як інтегральна категорія, що виражає теоретико-пізнавальну, художньо-творчу та морально-аксіологічну активність людини [144, с. 86]. Під цим терміном об'єднують різноманітні ідеальні явища, що аналізуються не через визначення їхніх матеріальних основ та специфічних особливостей, а через вплив на життєдіяльність людини [209, с. 16]. Переважна більшість дослідників проблеми співвідношення понять «дух», «духовність» та «свідомість» наголошують на їхній близькості, але заперечують тотожність.

Для розгляду філософських та психологічних поглядів у їхньому взаємозв'язку ми погоджуємося з пропозицією І.М.Ільчової щодо виокремлення теологічного, структурного, культурно-історичного та культурно-антропологічного підходів до вивчення духовності [78] і робимо спробу їхнього детального аналізу. Крім того, доповнюємо названий перелік обґрунтуванням сутності холістичного та духовно-особистісного підходів.

Початок дослідження духовності пов'язаний з теологічним підходом, який має у своєму підґрунті ряд релігійно-філософських вчень (християнство, іслам, буддизм, йога тощо), що розглядають духовність як особливий стан просвітлення, реалізацію свободи духу через поклоніння вищій сутності, руху до досконалості тощо. Сучасні послідовники визначають духовність через зв'язок людини з Богом завдяки виходу за межі психічного (В.І.Слободчиков), внутрішній свободі (Є.І.Ісаєв), спілкуванню людини з абсолютом (С.Хорурфій) тощо. Варто підкреслити, що періодично з'являються дослідження, які демонструють вплив теологічного підходу і свідчать про подальшу дискусію щодо співвідношення релігійності та духовності.

Структурний підхід аналізує духовність як особливий духовний прошарок свідомості, пов'язаний зі світоглядом (О.Г.Спіркін, Л.І.Божович) та вищими духовними цінностями (Б.С.Братусь). Досліджуючи проблему моральної свідомості, Б.С.Братусь наголошував на тому, що в реальному житті над духовними поривами особистості можуть переважати її егоцентричні мотиви, які під впливом зовнішніх

умов набули статусу особистісних цінностей. Однак переконаність в існуванні певного домінуючого способу ставлення людини до себе й до інших дозволяє автору виділити 4 рівні у структурі особистості: егоцентричний, групоцентричний, гуманістичний та есхатологічний (духовний). Їхнє поєднання, домінування залежить від конкретної ситуації, але можна впевнено говорити про найтиповішу для даної особистості спрямованість, її провідну поведінку [34, с. 8-10].

Культурно-історичний підхід розглядає духовність як залучення особистості до світу ідей, надбань людства за допомогою знака і слова. Прояви духовності до того, як вони стануть надбанням особистості, складаються як реальні соціальні відносини, певні ідеальні форми, втілені в науці, мистецтві, творчості. Вони існують об'єктивно і не передаються у готовому вигляді, запорукою успішного духовного освоєння дійсності є активність самої особистості [7;14;54; 102; 179; 235].

Культурно-антропологічний підхід бачить духовність як засвоєння культурних та моральних цінностей в контексті самопобудови життя завдяки саморозвитку та самореалізації. Він є найпоширенішим, представлений різними психологічними школами і знаходить своє продовження у ряді підходів, що з'явилися пізніше. Духовність розуміється як: активне прагнення до досконалості, ріст і розвиток (А.Адлер), вищий прояв душевної істоти (К.Юнг), вищий прояв людської душі, самоздійснення (К.Роджерс), вищий рівень самоздійснення, оволодіння «вищими» цінностями (Р.Ассаджіолі), зрілість, самоактуалізація (А.Маслоу), самостійність і відповідальність у пізнанні, вміння демонструвати волю і любов (Р.Мей), розум і смисл життя (Е.Фромм), відповідальність і смисл (В.Франкл), джерело і мета розвитку (С.Гроф); творча діяльність по самоздійсненню (К.О.Абульханова-Славська), актуалізація глибинних резервів душі і тіла (Д.Б.Богоявленська), особлива діяльність по самопізнанню і саморозвитку (В.Ф.Петренко), друга природа людини (В.Д.Шадріков) [1; 15; 24; 59; 123; 135; 153; 174; 214; 218; 219; 226; 238].

Окремо варто виділити холістичний підхід, який наголошує на необхідності розглядати духовні явища з позиції цілісності, узгодженості, взаємозв'язку. Зокрема, засновник «розуміючої» психології В.Дільтей і його послідовник Е.Шпрангер пропонували досліджувати цілісну духовну ситуацію, в яку включені конкретний

емпіричний індивід, об'єктивовані форми духовності (природа, культура) та надіндивідуальний смисл, який розуміється не просто як транссуб'єктивний (об'єктивний), а як нормативний дух. Нормативна свідомість породжує ціннісну орієнтацію як основну характеристику особистості, регулює поведінку і індивіда, і суспільства [85, с. 12]. Розглядав особистість як духовний суб'єкт і основоположник персоналістичної психології В.Штерн, вважав, що особистість самовизначається і свідомо діє як організована цілісність лише будучи джерелом одухотворення навколишнього світу. На думку автора, зростання цілісності особистості і розширення мережі її ціннісних зв'язків удосконалюють свідомість [85, с. 14].

Суттєво доповнює розуміння сутності проблеми Е.О.Помиткін, пропонуючи духовно-особистісний підхід, де «філософські погляди на духовність інтегруються з психологічними уявленнями про особистість, її структуру та внутрішні процеси» [159, с. 13], а духовність розглядається як «суб'єктивна сутність людини, що характеризується ціннісним усвідомленням буттєвої єдності та спрямованістю особистості на реалізацію у взаєминах і поведінці ідеалів Краси, Добра та Істини» [159, с. 11].

Для нашого дослідження важливо не лише окреслити розуміння змісту поняття «духовності» представниками різних підходів, а й визначити його місце в структурі ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя. Для цього звертаємося до праць Д.О.Леонтьєва, який з метою досягнення однозначності трактувань феномену пропонує розмежувати духовність як ідеал і духовність як реальний феномен. Автор вказує на те, що поняття «духовність» як реальна особливість діяльності людини може застосовуватись в трьох основних контекстах: 1) проблема особистісних цінностей і життєвих пріоритетів – духовні, моральні цінності виступають протилежністю матеріальних; 2) духовна творчість – створення і сприйняття духовних цінностей; 3) вихід за межі індивідуальності, трансценденція до чогось вищого. При цьому духовність помилково може ототожнюватись з певною цінністю, творчістю чи релігійністю відповідно [104, с. 17].

Проте зв'язок духовності з цінностями та смислами не є однозначним і лише визнати його існування недостатньо. Аналіз робіт вказує на наявність двох

принципових позицій вітчизняних дослідників щодо даної проблеми: духовність вважається засобом об'єднання системи цінностей або визнається якістю особистості.

Згідно першої (М.Й.Боришевський, І.Д.Бех, І.Л.Селіванова) духовність є об'єднуючим началом у новій системі цінностей, яка будується на основі принципів гуманізму, обміну думками, вільного вибору та служить орієнтиром у вихованні молодого покоління і громадян будь-якого віку.

Духовність розглядається як багатовимірна система утворень у свідомості та самосвідомості людини, в яких віддзеркалюються її найактуальніші потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності та до себе самої як соціального індивіда. Специфічною ознакою цих утворень, що виступають у формі ціннісних орієнтацій, певних особистісних характеристик, є їхнє органічне поєднання з провідними життєвими цілями, прямий чи опосередкований зв'язок з моральністю[31, с. 147].

Важливим аспектом проблеми духовних цінностей і духовності є співвідношення цінностей конкретної людини, суспільства, людства в цілому. Суспільство, держава, нація в ході свого історичного розвитку виробляють власну систему цінностей, яка фіксується у матеріальній і духовній культурі народу. М.Й.Боришевський визначає духовність як втілення у світоглядних орієнтаціях людини сподівань, прагнень, ідеалів, духу нації [30]. На думку І.Д.Беха, духовно зріла особистість, репрезентуючи загально родові духовні надбання, долає суперечність, що може виникнути між індивідуальними і загальнолюдськими ціннісними контекстами [20,с. 128]. Інші дослідники вводять у зв'язку з цим поняття «духовні національні цінності» – основоположні святині, традиції, звичаї, моральні принципи і норми, настанови, заповіді, ідеали, ідеї, вироблені нацією (народом, етносом) упродовж свого історичного розвитку [81, с. 12]. Національні цінності тісно пов'язані із загальнолюдськими і відображають менталітет народу.

І.Л.Селіванова зазначає, що духовність – це «стан внутрішнього психологічного життя людини, одна з найважливіших характеристик особистості,

основу якої становлять домінуючі цінності і світосприймання людини. Духовність відбиває сформованість моральної свідомості з переживанням усталених оцінних суджень, ідеалів, національних і загальнолюдських цінностей, їхньої єдності» [185, с. 14].

Отже, духовність особистості прямим чином співвідноситься з рівнем її свідомості і розуміється як ціннісний зміст та спрямованість буття людини. Проте, духовність не тотожна цінностям, а є здатністю орієнтуватися, визначатися щодо них.

Ряд дослідників схильні вважати духовність особистісною якістю [125;157;158].

У працях Е.О.Помиткіна духовність розглядається як специфічно людська якість, що характеризується усвідомленням цілісності буття і зумовлює прагнення людини до гармонії внутрішнього та зовнішнього світу, спрямовує особистість до пізнання і самопізнання, творчості, самовдосконалення та гуманістичної поведінки. Тому духовність знаходить своє відображення у моральній, когнітивній, естетичній і творчій спрямованості особистості, а ціннісна орієнтація виступає її безпосереднім втіленням [158, с. 10].

Схожі думки знаходимо ще у М.Бердяєва, який визначав духовність як «вищу якість, цінність, вище досягнення в людині» та висвітлював її в індивідуальному духовному досвіді або через пізнання смислу. Смислові конструкти духовності виступають в його творах як здатність і потреба орієнтуватись на вищі, універсальні цінності Істини, Добра та Краси в їхній єдності [209, с. 18].

Послідовними щодо цих поглядів виглядають і твердження Л.П.Буєвої, яка основною проблемою духовності вважає здобуття смислу за допомогою життєвого досвіду, коли цінності «переживаються» особистістю. Дослідниця називає духовність вищим рівнем освоєння людиною власного світу, ставлення до природи, суспільства і самої себе [38, с. 50]. Духовна цінність стає стимулом для відповідної поведінки, якщо вона набула особистісної ваги, а не існує відсторонено як детермінована суспільством, але не прийнята або прийнята лише формально. Лише

продуктивний і творчий процес злиття особистості з духовною цінністю надає їй необхідної спонукальної сили [20, с. 126].

Юнак, на відміну від дитини, починає усвідомлювати відносність загальноприйнятих норм і прагне сформулювати власну систему цінностей. Цей процес так чи інакше спрямовують природні, соціальні, психологічні умови, в ході становлення цінності змінюються за своїм змістом, мотивацією, статусом, роллю в житті людини [70, с. 336]. І.Д.Бех обґрунтовує важливість становлення особистісних цінностей молоді, під якими пропонує розуміти усвідомлені узагальнені самовартісні, смислові утворення особистості. Всі об'єкти, явища, здобутки культури (наукові поняття, моральні норми, художні образи) та психологічні надбання людини (знання, здібності, особистісні якості) в результаті зв'язку з потребою-мотиваційною сферою суб'єкта набувають для нього особистісного смислу [22, с. 8-9].

Спрямованість людини на пошук смислів вже вказує на рівень її духовного зростання. Адже прагнення особистості знаходити сутнісні, духовні смисли, співвідносити свою поведінку, стосунки з іншими людьми, ставлення до навчання і праці з високими ціннісними орієнтирами забезпечує рух життя по вертикалі, визначає становлення людини як суб'єкта.

1.1.3. Сутність і напрямки вивчення смислової сфери особистості

Феномен смислу активно вивчається філософією, лінгвістикою і, особливо, психологією, що ускладнює формулювання його загальноприйнятого визначення. Крім того, невирішеним залишається питання, чи створює особистість смисл, чи знаходить його шляхом рефлексії.

Теоретичні підходи до проблеми смислу у зарубіжній та вітчизняній психології надзвичайно різноманітні. Вперше до цієї проблеми звернулися представники психодинамічного підходу З.Фройд, А.Адлер та К.Юнг з метою пояснення поведінкових проявів людини, які вважали його лише засобом приховати справжні, біологічно детерміновані, причини дій [219, с. 116]. Окремі дослідники

стверджують, що гуманістичний варіант даного підходу представлений у роботах Е.Фромма, К.Роджерса, А.Маслоу, які також зосереджують увагу на внутрішньому потенціалі особистості, індивідуальних мотивах поведінки [86;130;194].

Подальша розробка проблеми здійснювалася у двохнапрямах: перший визначав смисл як вищу інтегративну основу особистості (Дж.Б'юдженталь, С.Мадді, Р.Пауелл, Дж.Ройс, В.Франкл), другий вважав смисл структурним елементом свідомості та діяльності (Дж.Етвуд, Дж.Келлі, К.Левін, Ж.Нюттен, Р.Столоров, Р.Харре) [107, с. 36].

Смисл як життєва задача розглядається у вченні В.Франкла, на думку якого прагнення людини знайти і виконати смисл свого життя є провідною рушійною силою її поведінки. При цьому, смисл є об'єктивним, його треба знайти та реалізувати. В структурі особистості автор виділяє особливий «ноетичний стан», в якому локалізовані смисли [214, с. 43]. С.Мадді називає смисл вищим інтегративним началом, а потребу віднайти його вважає вродженою. Смисли похідні від буття, але світ не дає готових смислів, людина сама відповідає за осмисленість свого життя [35, с. 50].

Смисл як інтерпретацію життя аналізують Дж.Ройс і Р.Пауелл. Центральним поняттям своєї теорії автори вважають особистісний смисл, якого можна досягнути лише за умови високого рівня усвідомлення дійсності. Варто підкреслити, що вчені називають цінності «мостом між смислом і особистістю» [107, с. 43-45]. Таке розуміння смислу виступає засобом інтеграції індивідуальної та соціальної дійсності.

Дослідження, які розглядають смисл як структурний компонент свідомості та діяльності, також неоднозначні і представлені наступними напрямками: 1) смисл визначається соціальною спільнотою; 2) смисл дій і ситуацій для суб'єкта обумовлений об'єктивно; 3) смисл є суто суб'єктивною інтерпретацією дій і ситуацій [107, с. 50].

У площині соціальних відносин розглядають смисл Я.Смендслонд та Р.Харре і стверджують, що індивіду доступні лише ті смисли, які визнані його соціальним оточенням. К.Левін вважав, що смисли повністю обумовлені об'єктивними

чинниками. На думку його послідовників, джерело смислів варто шукати в актуальних поведінкових структурах (Ж.Нюттен) чи у внутрішньому досвіді (Дж.Етвуд, Р.Столоров).

Прихильники теорії особистісних конструктів Дж.Келлі доводять, що смисли подій є суб'єктивними і проектується у світ у вигляді проінтерпретованих значень [107, с. 61]. Ці твердження мали значний вплив на розробку психосемантичного підходу (О.Ю.Артем'єва, Т.А.Вілюжаніна, В.Ф.Петренко, О.Г.Шмельов), який спрямований на аналіз смислової проблематики на рівні моделювання і дослідження різних форм існування смислів в індивідуальній свідомості [11;49;153;231].

Особистісний смисл у розумінні Г.Олпорта завжди пов'язаний із цінністю [146]. Ця думка простежується в зарубіжній та вітчизняній психологічній науці і потребує детального аналізу, адже просте посилення на смислоутворюючу роль цінностей не вирішує проблему.

У вітчизняній психології надзвичайно поширеним є розгляд категорії смислу як елемента свідомості, зокрема в межах культурно-історичного підходу. Дослідження смислу започатковане Л.С.Виготським у концепції смислової структури свідомості й активно розроблялося діяльнісною школою О.М.Леонтьєва. Особистісний смисл став засобом розуміння ціннісного аспекту регуляції діяльності і визначався: в структурі діяльності – як відношення мотиву до цілі й умов діяльності; в структурі свідомості – як «значення значень для суб'єкта» [36, с. 11]. Отже, на думку представників цього підходу, особистісні смисли мають суб'єктивний характер. При цьому, відображаючи мотиви, вони можуть не знайти втілення в об'єктивних значеннях, що створює можливість внесення у свідомість людини хибних уявлень та ідей. Подолати дезінтегрованість свідомості можливо лише шляхом перевтілення суб'єктивних особистісних смислів у інші, адекватні їм значення [107].

Послідовниками О.М.Леонтьєва була сформульована «концепція особистісного смислу – смислових утворень – смислової сфери особистості» [107, с. 102], в якій вони вдаються до різноманітних тлумачень визначення «смисл як відношення мотиву діяльності до її мети» [102, с. 225], [133, с. 156].

Подальше дослідження особистісного смислу призвело до появи споріднених понять: «смилова установка» [14], «смиловий конструкт» [200], «смилове утворення» як особлива структура [33], «смилове утворення» як узагальнююче поняття [12; 201]. Були визначені види смислових утворень: смислоутворюючі мотиви, особистісні смисли і смислові установки [13].

Отже, в процесі тривалих досліджень вітчизняною психологією було сформульоване визначення особистісного смислу як індивідуалізованого відображення дійсного ставлення особистості до об'єктів діяльності, що усвідомлюється як «значення-для-мене» [85, с. 40].

Р.Х.Шакуров базовим поняттям у вирішенні смислової проблематики вважає цінності, наголошує, що поняття «смисл» не є синонімом значення чи мотиву, а потребує ціннісного аналізу. При чому розглядати його потрібно з трьох сторін – феноменологічної, функціональної, генетичної [227, с. 21].

Опираючись на це твердження, ми здійснили спробу виокремити підходи, які б досліджували проблему смислу саме з таких позицій. Так, феноменологічно-рефлексивний підхід передбачає винесення джерела активності суб'єкта за межі самого індивіда – у соціокультурний простір. Вибір відповідних цінностей та оволодіння їхніми смисловими еквівалентами покладається на вільну та відповідальну особистість. Феноменологічний аналіз спрямований на опис суб'єктивних проявів смислу у формі психічних станів та системи ставлень до предметів та явищ дійсності (Ф.Є.Василюк, С.Гроф, І.Г.Петров, О.О.Прохоров, Ф.Фенікс). Ф.Фенікс чітко смисл не визначає, але наводить наступні його параметри: переживання та рефлексивна самосвідомість, що опосередковують поведінкові реакції; логічні принципи структурування цього переживання; вибір значущих смислів та їхня розробка відповідно до традицій; вираження смислових структур за допомогою символічних форм [107, с. 46-50]. Зміни в ціннісній свідомості, гармонія та осмисленість, на думку Ф.Є.Василюка, визнаються продуктом двох видів переживань: відносно буття як забезпечення смислом та відносно свідомості як смислове прийняття буття [43, с. 85]. Таким чином, смислові структури особистості взаємодіють з образом ситуації через ставлення, а з

психічними станами – через переживання [162, с. 62], які породжують смисли і опосередковуються смислами [154, с. 28].

Функціональний підхід розглядає вплив смислів на життєдіяльність людини, при цьому для розуміння зв'язку між цінностями і смислами пропонується враховувати дві взаємопов'язані функції цінностей – життєстверджуючу та мотивуючу. Смисли виникають на основі цінностей, які володіють життєстверджуючим емоціогенним потенціалом [227, с. 21]. Емоції відіграють вирішальну роль в осмисленні цінностей соціуму та їхньому перетворенні в особистісні надбання. Особистісний смисл і смислові установки належать до часткових смислових утворень, які пов'язані зі світосприйняттям, уявленнями людини про себе і про сенс життя, її життєвими цілями [22, с. 9]. Смислові утворення породжуються діяльністю і, одночасно, регулюють її, задають смислову спрямованість поведінки. Особистісна цінність у розвиненій формі виступає самоцінністю, тобто предмет цінності не зводиться до засобу чи користі, і це свідчить про розширення сфери власне людського ставлення до світу [22, с. 11]. Таким чином, функція смислів полягає в регуляції діяльності [51, с. 119], а також в орієнтуванні у конкретних життєвих ситуаціях відносно конкретних об'єктів (орієнтуюча) та у створенні життєвого тону (енергетична) [36, с. 86].

Генетичний підхід намагається вивчати механізми смислоутворення, зокрема роботи М. Мерло-Понті спрямовують аксіопсихологічні дослідження «до вивчення досвідомих і свідомих процесів смислопокладання, їхніх взаємозв'язків і взаємопереходів» [85, с. 33]. Автор досліджує виникнення смислу як інтегративного утворення на трьох взаємопов'язаних рівнях: індивідуально-особистісного існування, інтерсуб'єктної комунікації та історії культури.

Розвиток цілісної особистості потребує становлення комплексу її смислів. Для позначення специфічної базової одиниці, «ядра» особистості вводиться термін «смислове утворення», центром якого і є система особистісних смислів [14, с. 35]. Включення смислових утворень у діяльність і неможливість їхнього безпосереднього довільного контролю дозволяють відмежувати дане поняття від

таких понять, як «ставлення» (В.М.М'ясищев), «значущі переживання» (Ф.В.Бассін), «значущість» (М.Ф.Добринін) [14, с. 36-37], [19, с. 15].

Смислові утворення складно структуровані і багатовимірні: реально діючі або латентні, усвідомлені або приховані, загальні або часткові. У конкретній ситуації діють смислоутворюючі мотиви, смислові установки, особистісні смисли. Найзагальніші смислові утворення пов'язані зі світоглядом, життєвою метою, уявленнями про смисл життя як вершини ієрархії смислів особистості [51, с. 2].

У психологічній науці існує три варіанти інтерпретації смислу життя: нормативний – смисл життя розглядається як модель належного, яка формується на основі розуміння сутності людини; об'єктивний – смисл життя відображає спрямованість життєдіяльності людини; суб'єктивний – це інтерпретація особистістю смислу власного життя, яка співвіднесена із об'єктивним життєвим смислом [161, с. 160]. У будь-якому випадку, всі три аспекти смислу життя – об'єктивна спрямованість життя, суб'єктивний образ життєвої цілі й емоційне переживання осмисленості буття становлять нерозривну єдність [161, с. 41].

Проте не варто залишати поза увагою багатозначність смислу життя, адже здобуття його не є запорукою позитивного розвитку особистості – смисложиттєві орієнтації можуть стати механізмом засвоєння негативних ідей, почуттів, вчинків. Смисл життя як вищий критерій регуляції й об'єкт прагнень людини, на думку Д.О.Леонтьєва, має менше значення для її розуміння, ніж низькорівневі смислові механізми, які регулюють діяльність у цілому. Адже життя за відсутності смислу не тільки можливе, а й досить поширене [161, с. 41]. Актуальним залишається аналіз проблеми деформованого смислу життя, зокрема негативної ролі його штучних замінників, так званих «смислів-ерзаців» (алкоголізм, наркоманія), що руйнують особистість і позбавляють життя осмисленості [161, с. 167].

Зрозуміло, що процес формування і перетворення смисложиттєвих орієнтацій є «наскрізним», проходить через все життя людини, обумовлюється віковими особливостями та чинниками середовища. Але особливо актуальною дана проблема є в юнацькому віці, коли людина стоїть перед вибором подальшого життєвого шляху [225, с. 6].

Об'єднати різні аспекти вивчення ціннісно-сислової сфери, розглядати її як цілісне явище намагалися представники системного підходу. Так, Б.Ф.Ломов пропонував узагальнити цінності, ціннісні орієнтації та смисли поняттям «суб'єктивні ставлення особистості». Система суб'єктивно-особистісних ставлень визнавалася складною, багатовимірною, багаторівневою, динамічною. Доводився її вплив на всі психічні процеси та явища, а також визначальний характер щодо стилю поведінки особистості в цілому [112, с. 331].

Зважаючи на складність феномену і важливість смислових зв'язків, актуальною виявилася пропозиція розглядати не окремі смислові утворення, а ввести в обіг поняття «сислова сфера особистості» [32, с. 86]. Базою для розуміння смислової сфери є ідея Л.С.Виготського про психологічні системи і поняття «динамічна сислова система». Вчений вводить також термін «сислове поле» і підкреслює, що сислова система і система діяльності пов'язані, а тому зміна смислового поля ситуації як результат осмислення її людиною призводить до зміни реальних дій у ній [54, с. 78]. Динамічна сислова система, в свою чергу, є не лише похідною від діяльності суб'єкта, вона володіє власним внутрішнім рухом, складними ієрархічними відносинами, її підсистемою є сислова сфера [14, с. 119].

Д.О.Леонтьєв використовує поняття «динамічна сислова система» як принцип організації і одиницю аналізу смислової сфери, яку визначає «як певним чином організовану сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними». Автор розрізняє шість різновидів структурних складових смислової сфери особистості, які належать до двох класів: 1) регуляторні – особистісний смисл і сислова установка; 2) сислоутворюючі – мотив, сислова диспозиція, смисловий конструкт, особистісна цінність [36, с. 23]. Особистісні цінності він називає вищим рівнем смислової регуляції поведінки, вважаючи їх сислоутворюючими якостями.

Зважаючи на беззаперечність зв'язків між цінностями і смислами та враховуючи здобутки психологічної науки, обґрунтованим є використання поняття «ціннісно-сислова сфера особистості» [36; 191].

О.А.Бреусенко пропонує розмежовувати рівні організації даного утворення: архетипи (ціннісні першообрази); ціннісні структури індивідуального досвіду

(ціннісні орієнтири, ціннісні уявлення, ціннісні норми, ідеали, ціннісні враження, цінності, смисли, смислові установки); ціннісні структури соціального досвіду (ціннісні позиції (орієнтації), ціннісні патерни, ціннісні інтроєкти); смисл життя як вершина ієрархічної будови ціннісно-смислової сфери особистості [36, с. 84-87].

Смислова вертикаль асоціюється більшою мірою із інтеграцією, перебудовою, якісним розвитком смислового світу. Але ж взаємодія між носіями смислів не має чіткого підпорядкування, не вибудовується ієрархічно. Для позначення відкритості смислового світу особистості доцільніше, на думку Д.О.Леонт'єва, використовувати поняття горизонталі та горизонту. Смислова горизонталь – це вимір діалогу, в процесі якого здійснюється обмін смислами, а смисловий горизонт – це міра широти і різноманітності смислового світу. Крім того, смисловий потенціал особистості реалізується у площині реального впливу смислу на її життєдіяльність [161, с. 47].

В.Ю.Дмитрієв, використовуючи визначені Б.С.Братусем рівні смислової сфери як вертикаль «аксіоматриці» смислових відношень, по горизонталі відкладає форми засвоєння смислу: ситуативно-іраціональну, стійко-осмислену та прагматично-діяльну. Автор розглядає динаміку ціннісно-смислової сфери особистості через «особистісний соціогенез» і визначає етапи його аксіологічного аналізу: 1) етап формування – аналізуються особливості ціннісно-смислової структури в онтогенезі; 2) етап кристалізації – вивчення впливу соціального статусу особистості на її ціннісно-смислову сферу; 3) етап верифікації – аналіз дії на цінності та смисли соціально-економічних і культурних умов; 4) етап деформації – вивчення специфіки ціннісно-смислової сфери особистості в умовах дезадаптації [36, с. 53].

Розглядаючи ціннісно-смислову сферу особистості як систему, ми робимо спробу прослідкувати перспективи її дослідження з позицій метасистемного підходу до вивчення психічних явищ, який пропонує А.В.Карпов. Зміст його полягає в обґрунтуванні наявності метасистемного рівня в організації психологічної системи, який одночасно в неї включений і винесений за її межі [88]. Відповідно до цього, ціннісно-смислову сферу особистості як систему можна вважати підсистемою більш широкої системи, такої як «життєвий світ людини», «образ світу» тощо, яка теж має складний та багаторівневий характер.

Враховуючи постулати системного підходу, ми розглядаємо ціннісно-сміслову сферу особистості як систему, що розвивається [14, с. 50]. Такі системи змінюють склад компонентів і зв'язків між ними при збереженні функцій [156, с. 121]. Ціннісно-смілова сфера особистості як психологічна система здатна до саморегуляції (спрямованості, селективності, процесуальної детермінації) та саморозвитку. Саме принцип системної детермінації покладений в основу теорії психологічних систем, що самоорганізуються, розробленої В.Е.Ключко. Людина в ній представлена у вигляді психологічної системи, яка поєднує в собі «образ світу» (як суб'єктивний компонент), «образ життя» (як діяльнісний компонент), а також саму дійсність – багатовимірний світ людини (як онтологічну основу її життя). Важливо, що людина не протиставлена світові, навпаки, вона єдина з ним у тій його частині, яка освоєна, тобто має для людини певне значення, смисл, цінність. Сенси розглядаються як особливі системні якості предметів, які окреслюють межі багатовимірної системи «людина» [92, с. 104-113].

Досліджуючи склад, функціональні зв'язки компонентів та динаміку ціннісно-смілової сфери особистості, ми зустрічаємося з проблемою її нестабільності. Звертаючись до традиційного для системного підходу поняття відкритості, усвідомлюємо, що стабільність і стійкість – тільки виняткові й обмежені в часі форми існування відкритих систем. Домінуючими для них є неврівноважені та нелінійні стани. На нашу думку, більше можливостей для опису таких перехідних процесів має синергетична парадигма. Синергетику розглядають як нову дослідницьку програму і форму теоретичного освоєння дійсності, що вивчає загальні закономірності самоорганізації та становлення різних структур на основі ідеї спонтанного виникнення порядку із хаосу, непередбачуваності поведінки системи в місцях біфуркації [221, с. 409-410].

Особливо добре синергетичний підхід пристосований до розгляду кризових моментів життя людини. У даному аспекті варто звернути увагу на поширення бездуховності – явища, що вживається для характеристики падіння рівня моральності і є наслідком кризи культури [78, с. 16]. Кризові явища створюють екстремальні умови для виживання людей, змушують їх або адаптуватися, або

протидіяти змінам, або пасивно очікувати повернення в ідеалізоване минуле [217, с. 4]. Тому особливо актуальним є застосування даного підходу щодо вивчення ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів. Адже в перехідний період, коли утворюються «ціннісні біфуркаційні поля», які містять суперечливі ціннісні орієнтири [55, 88], коли особливістю розвитку суспільства, «потужним соціальним запитом» часу стає смисловтрата [161, с. 219] і «духовне бездоріжжя» [30, с. 5], на вчителя покладається надія у гідному заповненні духовного вакууму.

Втрата смислу (екзистенційний вакуум, ноогенний невроз [161, с. 175]) пов'язана із відчуженням людини від самої себе – неготовністю або нездатністю реалізувати в діяльності свої цінності і мотиви, які можуть надати її діяльності смисл. Це призводить до духовного спустошення, «аксіологічної депресії», нігілізму працівників освіти, формування прихильності до «силової» моделі взаємодії зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу [55, с. 88]. Проте без духовних чеснот людина не може стати творцем власної долі, замислитися над складними питаннями сенсу людського життя, над проблемою особистісного становлення та розвитку [30].

Отже, смисл характеризує прийняття особистістю характеристик певного предмета чи явища, їхньої відповідності або невідповідності її потребам, установкам, ідеалам, тобто він має суб'єктивний характер. Смисли виникають на основі цінностей під впливом певної діяльності, вершиною їхньої ієрархії є смисл життя, який безпосередньо пов'язаний зі світоглядом, життєвими цілями та спрямованістю особистості в цілому. Сформована ціннісно-сислова сфера особистості є цілісним утворенням, результатом інтеграції цінностей і смислів у систему, що перетворюється в онтогенезі у засіб регуляції поведінки людини, визначає її особистісний розвиток, успішність у соціальній адаптації та у різних видах діяльності.

Усвідомлення актуальності проблеми і потреби її оптимального вирішення у процесі підготовки вчителя обумовлює доцільність детального розгляду психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів у контексті їхньої професіоналізації.

1.2. Ціннісно-смилова сфера в контексті професіоналізації майбутніх учителів

Багато дослідників вказують на те, що юнацький вік є часом самовизначення, звідси зацікавленість молоді «вічними» питаннями смислу життя взагалі і власного існування зокрема. Молода людина прагне вибудувати стратегію свого життя, тобто «спосіб буття, систему цінностей і цілей, реалізація яких, згідно уявлень людини, дозволить зробити її життя найбільш ефективним» [45, с. 74]. Вектор ціннісної проєкції майбутнього у свідомості молоді є дуже важливим, адже вона зводить в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ і про себе, визначаючи смисл свого існування [117, с. 167].

Здобуття ціннісно-смилової єдності та її реалізацію забезпечує процес особистісного самовизначення – змістовного конструювання людиною свого життєвого поля, що включає в себе як сукупність індивідуальних життєвих смислів, так і простір реальних дій (актуальних та потенційних). Для обґрунтування цього явища М.Р.Гінзбург вводить поняття «ціннісно-смилового ядра», яке на позитивному полюсі характеризується як щільне (ціннісно-насичене; життя визнається осмисленим), а на негативному – як розріджене (ціннісно-пусте; життя визнається позбавленим смислу) [56, с. 47-48].

Суттєво характеризують смислове майбутнє як визначене чи невизначене вибір професії та стійкість цього вибору [56, с. 50]. Невизначеність ціннісних уявлень про саму професію зміщує орієнтири в бік вибору бажаного способу життя за допомогою професії без урахування її сутнісних характеристик.

Проблема входження людини в професійну діяльність активно досліджується у психологічній науці та характеризується розмаїттям термінів, які використовуються для її опису: «професіоналізація», «професійне становлення», «професійне самовизначення», «професійна самореалізація» тощо. Коротко охарактеризуємо їхню сутність.

Професіоналізація особистості є соціальним процесом, невід'ємним компонентом загальної соціалізації особистості. У вузькому сенсі професіоналізація

особистості – це професійна соціалізація індивіда, тобто процес, у ході якого людина залучається до певних професійних цінностей, включає їх у свій внутрішній світ, формує професійну свідомість [4, с. 15-16].

Професійне становлення – це тривалий, багатоплановий і рухливий процес, який є складовою частиною загального розвитку особистості [57], тобто, по суті, це розгорнутий у часі процес оволодіння професією з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності [96].

Розглянуті вище поняття не повною мірою враховують активність особистості в контексті розгортання її потенційних можливостей, пошуку власного місця у професійній діяльності, самореалізації в праці тощо. Ми погоджуємося з Є.М.Борисовою і вважаємо, що особистісний аспект професіоналізації людини з акцентом на її активності у здійсненні даного процесу найповніше втілюється у понятті «професійне самовизначення», під яким розуміємо тривалий і динамічний процес, який включає в себе розвиток людини в професійній діяльності, формування її індивідуальних особливостей і рис особистості, вибір життєвого шляху, а також творчий розвиток та збагачення людиною її професійної діяльності [29]. Тому ми підтримуємо думку М.С.Пряжнікова, який підкреслює єдність особистісного та професійного самовизначення і вважає, що сутність останнього зводиться до самостійного і усвідомленого знаходження смислів роботи, що виконується, і всього життя у конкретній соціально-економічній ситуації [165, с. 65].

У зв'язку з цим, дослідження психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів видається нам неповним без їхнього ґрунтовного вивчення в контексті професіоналізації студентів педагогічних спеціальностей. Проведений аналіз наукових праць дозволяє нам виокремити наступні підходи до розробки даної проблеми: діяльнісний, особистісний, акмеологічний, аксіологічний, суб'єктний, смисловий.

Діяльнісний підхід зосереджує увагу на відповідності (невідповідності) поведінки, набутих знань, вмінь та навичок професійній діяльності, стверджує, що професіоналізм педагога виявляється, функціонує та розвивається у процесі зовнішньої і внутрішньої активності суб'єкта педагогічної діяльності. Підхід

постулює породження смислів діяльністю і опосередкованість їхніх перетворень зміною цієї діяльності, крім того смислові утворення як складна форма відношень між смислом дії і мотивами мають активну роль, змінюючись, вони здатні перетворювати і саму діяльність [51, с. 2].

Отже, сутнісні характеристики діяльнісного підходу [161, с. 116] дозволяють зробити важливі для нас висновки: смисли можуть виникати і змінюватися під впливом певної професійної діяльності та у процесі спілкування, а певна соціальна група, створюючи колективне смислове поле, володіє потенціалом впливу на смислову сферу особистості, яка прагне до неї долучитися.

Надмірну «соціальність» діяльнісного підходу та неврахування ним внутрішніх можливостей людини щодо розвитку її цінностей і смислів намагається подолати особистісний підхід, який стосується прояву індивідуальних особливостей у педагогічній діяльності, тобто «особистості професіонала» (В.В.Давидов, Є.О.Климов). Мова йде про феномен «особистісного фундаменту» як певну сукупність особистісних якостей, становлення яких створює основу для виникнення і розвитку смисложиттєвих орієнтацій майбутнього фахівця [225, с. 6]. На думку Є.О.Климова, для кожної професійної групи характерний власний, об'єктивний та суб'єктивний, смисл діяльності, своя система цінностей. Якщо обрана професія та життєвий смисл, що реалізується, складають діяльнісно-смислову єдність для суб'єкта, то професійна діяльність набуває смисложиттєвого характеру. Однак, якщо основні життєві цінності особистості лежать поза професією, то вона є лише засобом реалізації цих цінностей [191, с. 13].

Діяльнісний та особистісний підходи створили передумови для виникнення і становлення акмеологічного підходу, представники якого (А.О.Деркач, В.Г.Зазикін, Н.В.Кузьміна, І.М.Семенов) погоджуються, що професіоналізм визначається місцем професії в системі цінностей особистості [3; 63; 71; 98]. Більше того, за умов ціннісного ставлення професія сприяє особистісному зростанню та розвитку людини, досягненню нею акме. В.Г.Зазикін виокремлює два типи професійного розвитку педагога: професійне функціонування та особистісний розвиток, який,

власне, і передбачає усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності та розуміння соціального і загальнокультурного значення професії вчителя [71, с. 90].

Ціннісно-смилова сфера особистості вчителя визнається системоутворюючим чинником педагогічного професіоналізму [60, с. 118]. Усвідомлення даного факту обумовлює активізацію розробки аксіологічного підходу, в межах якого дослідники (В.П.Бездухов, А.К.Маркова, В.О.Сластьонін) вважають перетворення педагогічних цінностей в особистісні смисли педагогічної праці умовою успішної діяльності вчителя [60, с. 119]. Педагогічні цінності визнаються різновидом цінностей духовних (І.Д.Бех, Н.В.Гузій, О.В.Киричук), «зі зміною соціальних умов вони трансформуються й оновлюються, актуальними стають такі цінності як «духовність», «соборність», «творчість», «суб'єктність», «професіоналізм» [60, с. 39]. До педагогічних цінностей вчені відносять також загальнолюдські цінності (З.І.Равкін), виховні цінності (Н.Є.Щуркова), особистість учнів (О.В.Бондаревська, В.О.Сухомлинський), особистість учителя (Б.С.Гершунський), цінності педагогічної діяльності (В.О.Сластьонін).

Важливими для нашого дослідження є праці В.А.Семиченко, яка аналізує співвідношення цінностей педагогічної діяльності та цінностей професійної підготовки вчителів з позиції концепції цілісності [186].

Відповідно, особливого значення у процесі професіоналізації набуває етап підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ, коли професійний розвиток безпосередньо пов'язаний із особистісним. Переважна більшість дослідників вивчає особливості ціннісних орієнтацій студентів, зокрема пошуки авторів спрямовані на наступні аспекти проблеми: аналіз ієрархічної структури та динаміки ціннісних орієнтацій студентів протягом професійної підготовки [76; 116; 139; 170; 220], дослідження психологічних механізмів трансформацій у системі ціннісних орієнтацій молоді [217; 228], визначення чинників розвитку ціннісних орієнтацій студентів [8; 176].

В.В.Пічурін, використавши методіку М.Рокича, розрізняє дві групи цінностей, що пов'язані із педагогічною діяльністю: 1) цінності, що визначають рівень професіоналізму вчителя (людина як цінність, освіченість, чесність, чуйність, терпимість, тверда воля, творчість, пізнавальна активність, відповідальність); 2)

цінності, які є бажаними в роботі педагога (індивідуальний стиль, вихованість, самоконтроль, ефективність у справах, оптимальне спілкування з людьми) [155].

Н.П.Максимчук, вивчаючи психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, акцентує увагу на залежності змісту ціннісних орієнтацій від рівня професійно-педагогічної спрямованості та самоактуалізації особистості. Автор наводить також сформульовані Є.І.Головахою типи ціннісних орієнтацій у контексті їхнього впливу на професійне самовизначення: несуперечливий тип – передбачає спільність цілей та засобів у різних сферах життя; позапрофесійний тип – життєві плани знаходяться поза межами професійної перспективи; суперечливий тип – спостерігається невідповідність цінностей професії та позапрофесійних цінностей [116, с. 45].

До аналізу ціннісних орієнтацій студентів педагогічного ВНЗ звертається також Л.В.Разживіна, розробляючи еталон ціннісних орієнтацій педагога та типологію вчителів на основі соціально, особистісної функціонально значущих цінностей студентів [170]. Н.О.Антонова експериментально доводить можливість підвищення значущості для студентів цінностей професійної самореалізації та самовдосконалення за допомогою правильно організованого навчально-виховного процесу [8]. Значущим є доробок О.Б.Мартинюк, яка розкриває можливості психологічних дисциплін у формуванні професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя [120].

Суспільство пропонує безліч цінностей, але лише суб'єктний вибір перетворює їх в індивідуальні, спрямовує на пошук смислів в цілому і смислу життя зокрема.

У межах суб'єктного підходу «смысл життя є своєрідним відчуттям своєї суб'єктності, можливості творчості життя, це не лише когнітивне утворення, а переживання особистістю свого включення в життєві структури, приналежності до суспільних цінностей, повноти свого самовираження, інтенсивності взаємодії з життям» [1, с. 16]. Людина може бути активною чи пасивною, просто виконувати певні обов'язки чи творчо перетворювати життя, проявляючи свою суб'єктність [2, с. 34], структурними компонентами якої є цінності, цілі та активність [1, с. 131].

Отже, наявність смислу в житті є сприятливим чинником розвитку суб'єктності, а його відсутність перешкоджає її прояву.

Науковий розгляд проблеми цінностей та смислів майбутнього вчителя з позиції суб'єктного підходу дозволяє також простежити їхню трансформацію у життєві плани, життєві орієнтації та вплив на життєве самовизначення в контексті вільного вибору (В.О.Татенко), відповідальності (Т.М.Титаренко), життєтворчості (Л.В.Сохань) [203; 196]. Логічним продовженням цих розробок є аналіз понять «життєвий шлях особистості», «образ життя», «стиль життя» тощо [166].

Зокрема, К.Л.Мілютіна розширює дану проблематику за рахунок поняття «життєва траєкторія розвитку особистості», для дослідження якого пропонує застосовувати ситуативний підхід та вчинкову парадигму. З позиції останньої автор трактує значення вчинку самоперетворення у процесі зміни професійної ідентичності людини. Найважливішою передумовою успішної самореалізації особистості, на думку К.Л.Мілютіної, є «погоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістово та хронологічно погоджених життєвих цілей і планів» [131, с. 16].

В.М.Ямницький, досліджуючи психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці, пропонує інтегративний підхід як найбільш перспективний щодо об'єднання психічних структур та розуміння людини як цілісної духовної істоти. Сам автор вбачає у ньому певне узагальнення і розвиток поглядів представників холістичного підходу щодо аналізу взаємовідносин людини та світу [241]. Зауважимо, що в останні роки активізувалося його застосування до вивчення генезу ціннісно-сміслової сфери особистості [86; 130; 194]. Тим самим доводиться значення змісту, взаємозв'язків, динаміки цінностей та смислів в інтеграції особистісних структур у цілісну, узгоджену систему.

Значною перспективою щодо розгляду окреслених питань, на нашу думку, володіє смисловий підхід. Він визнає пріоритетну, системоутворюючу роль смислової сфери в особистості вчителя, яка є центром духовно-сміслової регуляції його професійної діяльності та поведінки (О.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Т.В.Максимова, Л.М.Мітіна, В.Франкл, В.Е.Чудновський, І.Е.Ярмакєєв тощо).

В.Франкл розрізняє особливу форму активності людини – смислоутворюючу активність [53, с. 18]. Дана активність пов'язана з вибором, утворенням та систематизацією цінностей, вона завжди індивідуальна і ситуативна. Проблема пошуку смислу створює так звану ситуацію смислу. Проте, вона не є однозначною, розрізняють ситуацію смислового спокою, ситуацію смислової кризи та ситуацію смислової діяльності [161, с. 29]. Відсутність смислової напруги, певна гармонія існування, коли питання про смисл не виникає, характеризують асміслові ситуації, або ситуації смислового спокою. В цей час людина успішно ідентифікує себе з певним колективним «ми», включена в щоденні ритуали існування, некритично засвоює «псевдосмисли». Проблема тут у відсутності породження власних смислів. Смисл виникає тоді, коли усвідомлюється його відсутність. Смесложиттєва криза вирішується за допомогою смислоносноної діяльності, в якій реалізується унікальність «Я» і формується смисл [161, с. 29-32].

Як зауважує Б.С.Братусь, «діяльність розімкнута у смисловий простір, а не замикає його в собі. Але смислові простори потребують втілення і тому, в свою чергу, розімкнуті в діяльність» [32, с. 110]. Зрозуміло, що професійна діяльність людини може займати різне місце у структурі її смесложиттєвих орієнтацій. Л.І.Анциферова вказує на те, що праця для справжнього професіонала є центральною життєвою цінністю, основою для самовизначення і способом самоактуалізації [9].

Поняття самоактуалізації розглядається в психологічних дослідженнях як процес, що спрямований на розгортання особистісних ресурсів і можливостей [197]; як персоніфікована, здатна до самовизначення самість серед інших, для інших і тільки таким чином – для себе [193]; як усвідомлена і цілеспрямована зміна «Я-реального» в напрямку «Я-ідеального» [73], а також як процес усвідомлення особистістю перспектив власного і суспільного розвитку, вміння бачити альтернативи, бути відповідальним за власний вибір, оволодівати індивідуальним стилем діяльності [50]. У професійній діяльності самоактуалізація є реалізацією провідних цінностей людини, що співпадають з вищими цінностями буття [124] або в більш загальному – реалізацією ціннісно-смислового потенціалу особистості [55],

системним механізмом досягнення нею акме [206] як в процесі професійної діяльності, так і в період підготовки до неї [5; 6; 26; 63; 98].

Це створює підґрунтя для розгляду самоактуалізації в якості провідного орієнтиру професіоналізації майбутнього вчителя і дозволяє нам визначити дане утворення як процес саморозвитку особистості, її внутрішньо детермінованого особистісного росту, прийняття людиною суб'єктної позиції щодо власної життєдіяльності, що спрямований на проектування життєвої стратегії, побудову ієрархії цінностей та здобуття смислу життя.

Отже, осмисленість і розвиток екзистенційних характеристик професійної діяльності є важливою умовою досягнення високого рівня професіоналізму [161, с. 243]. Проте, досить поширеним є існування розбіжностей між смислом життя і смислом професійної діяльності, більше того, вони можуть бути протилежними. Це призводить до дисгармонії в особистісному розвитку. У даному випадку можливо, що під впливом смислу життя зміниться ставлення до професії або навпаки. Також ймовірним є посилення психологічного захисту і паралельне існування обох смислових просторів, при цьому зростає ризик невротичних і психічних розладів [212, с. 108]. Тому в процесі розвитку особистості майбутнього вчителя потрібно прагнути до гармонізації системи його смислів, їхньої сумісності, взаємодоповнюваності смислових характеристик професійної діяльності, взаємин з рідними та друзями, сфери інтересів і дозвілля тощо.

С.Л.Рубінштейн писав про два основні способи життя людини: перший – життя не виходить за межі конкретних зв'язків, діє зовнішня рефлексія, є лише ставлення індивіда до окремих явищ, а ставлення до життя у цілому відсутнє; другий спосіб обумовлений внутрішньою рефлексією, виходом людини за межі конкретних зв'язків буття [179].

Теза про способи життя стала методологічною основою для побудови Л.М.Мітіною двох моделей професійної праці: моделі адаптивної поведінки, в основі якої лежить перший спосіб існування людини, і моделі професійного розвитку, що заснована на другому способі життєдіяльності. Адаптивна поведінка спрямована на підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у

вигляді виконання запропонованих вимог, правил, норм, що нерідко призводить до панування догм і стереотипів. Згідно моделі професійного розвитку бачення людиною своєї праці у цілому дає можливість практично перетворювати її відповідно до власних цінностей. Автор вказує на можливість переходу вчителів від адаптації до професійного розвитку через стадії підготовки, усвідомлення, переоцінки та дії під впливом психологічної технології конструктивної зміни поведінки. Рушійною силою саморозвитку вчителя є його внутрішня активність щодо якісного перетворення самого себе, самозмінювання [127, с. 31-34].

Професію вчителя визнають однією з найбільш «сміслоутворюючих» [224, с. 84], її результати спрямовані у майбутнє, істинний смисл життя вчителя формують вчинки його учнів та вихованців.

Під час дослідження у групі вчителів Т.В.Максимова виявила три види (рівні) смислу життя: «ситуативний»– полягає у плануванні життя на найближчий період; «приземлений»– спрямований на елементарні цінності (матеріальні блага, статус); «високий»–орієнтований на самореалізацію в улюбленій справі. Аналізуючи зв'язок між смислом життя й індивідуальним стилем педагогічної діяльності, автор розрізняє наступні види смисложиттєвих орієнтацій учителів: педагогічна професія є провідним компонентом структурної ієрархії смислу життя вчителя; педагогічна діяльність є достатньо вагомою складовою структурної ієрархії смислу життя; значущість педагогічної професії виступає лише периферійним компонентом структурної ієрархії смислу життя [115, с. 115-118]. Показово, що за результатами досліджень вчених переважна більшість опитаних студентів педагогічного ВНЗ та молодих вчителів взагалі ніколи не задумувалася над смислом свого життя і лише незначна їхня кількість пов'язує свої уявлення про нього із професійною реалізацією себе в якості вчителя [121, с. 111], [225, с. 10].

У той же час, І.Е.Ярмакеев пропонує ціннісно-сміслову концепцію особистості вчителя, основою якої є ціннісно-опосередковані професійно-сміслові орієнтації особистості. Сміслова сфера розглядається як центр професійно-особистісної саморегуляції на основі вільного, ціннісно орієнтованого вибору [244, с. 92]. Тому програма професійної підготовки майбутніх учителів не повинна

ігнорувати становлення смисложиттєвих орієнтацій, а, навпаки, сприяти підвищенню у свідомості студентів значущості педагогічної професії до рівня смислу життя. Проте потрібно пам'ятати, що навіть найбільш значуща ідея як смисл життя, якщо вона замикається на собі й ізолюється від інших прагнень людини, не може стати позитивним чинником у становленні особистості.

Наведені факти ще раз підтверджують необхідність звернення уваги на розвиток ціннісно-сислової сфери особистості під час навчання у ВНЗ як базової складової формування майбутнього професіонала, адже найактуальнішим завданням сучасної педагогічної освіти є її перетворення у засіб не лише отримати професію, а й здобути смисл життя [225, с. 10]. Постає необхідність побудувати єдиний аксіологічний простір вищої педагогічної освіти й окреслити його смисловий зміст. Обмін смислами дозволить студентам та викладачам визначити внутрішню основу, на якій буде відбуватися утвердження наявних смислів чи їхнє переосмислення [161, с. 213].

Отже, в процесі професіоналізації відбувається особистісне та професійне самовизначення людини, яка долучається до певних професійних цінностей, осмислює їхній зміст, співвідносить його з власним внутрішнім світом. При створенні відповідних умов результатом такої внутрішньої роботи стане самостійний і усвідомлений пошук смислів роботи, що виконується, та всього життя. Адже лише осмислене ставлення до професії, прийняття її значущості перетворює відповідну діяльність у засіб особистісного зростання. Тому завдання професійної підготовки «полягає не в тому, щоб задовольнятися передачею традицій знань, а в тому, щоб удосконалити здатність, яка дає людині можливість знаходити унікальні смисли» [161, с. 295]. Зрозуміло, що ефективно навчати можна тільки тоді, коли це є справою життя, а не випадковим, небажаним вибором.

Визначення теоретико-методологічних основ дисертаційного дослідження дозволило нам розробити структурну модель ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього вчителя (рис. 1.1).

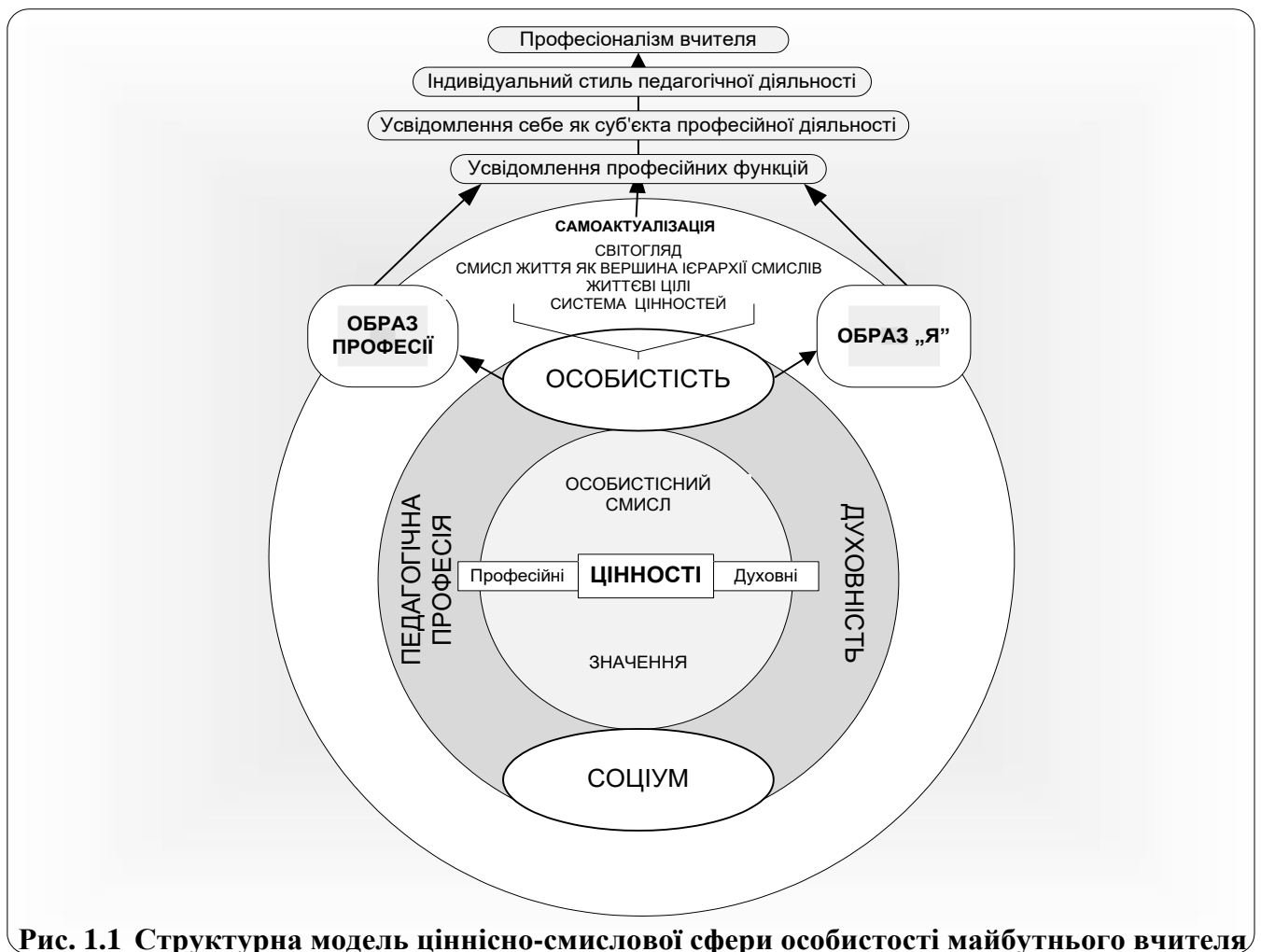


Рис. 1.1 Структурна модель ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього вчителя

Вона узагальнює наявні теоретичні підходи до розуміння структури ціннісно-сислової сфери студентів, демонструє охарактеризовані вище взаємозв'язки між окремими її компонентами, ілюструє значущість професійної діяльності у формуванні та розвитку системи цінностей і смислів особистості, її самоактуалізації та реалізації себе як педагога-професіонала.

Висновки до першого розділу

Визначення теоретико-методологічних основ дисертаційного дослідження свідчить про наявність різноманітних підходів до вивчення ціннісно-сислової сфери особистості. Детальний аналіз їхнього змісту дозволив віднести до її складу цінності, ціннісні орієнтації, духовності духовні цінності, смисли особистості, а також прослідкувати взаємозв'язки між названими компонентами.

1. Визначення сутності категорії «цінність», обґрунтування особливостей її функціонування здійснюється за такими основними напрямками:

– філософський, у межах якого доцільно виокремити *натуралістичний, теологічний, соціологічний і антропологічний підходи*;

– психологічний, у межах якого категорія «цінність» розглядається з позицій *психодинамічного* (З.Фройд, К.Г.Юнг, А.Адлер), *соціально-психологічного* (Д.Рісмен, М.Рокич, Е.Фромм), *біхевіористичного* (Дж.Роттер), *гуманістичного* (А.Маслоу, В.Франкл), *діяльнісного* (О.Г.Дробницький, А.Г.Здравомислов, Д.О.Леонт'єв, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн тощо) *підходів*.

2. У вітчизняній психологічній науці простежується домінування трьох напрямків у розгляді ціннісних орієнтацій: як вищого рівня установок особистості (А.Г.Здравомислов, Д.М.Узнадзе, В.О.Ядов тощо); як домінуючого ставлення до об'єктів середовища (Б.Ф.Ломов, В.М.М'ясищев тощо); як спрямованості особистості на цінності (Б.Г.Анан'єв, Л.І.Божович, О.Г.Ковальов тощо).

3. Духовні цінності та духовність особистості вивчаються за наступними напрямками:

– філософський, у межах якого духовність постає як інтегральна категорія, що виражає теоретико-пізнавальну, художньо-творчу та морально-аксіологічну активність людини;

– філософсько-психологічний, який дозволяє виокремити підходи, що аналізують духовність як: *теологічний*– реалізацію свободи духу через поклоніння вищій сутності; *структурний*–духовний прошарок свідомості, пов'язаний зі світоглядом (Л.І.Божович, О.Г.Спіркін) та вищими духовними цінностями (Б.С.Братусь); *культурно-історичний*– залучення до світу ідей за допомогою знака і слова (О.Г.Асмолов, Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн тощо); *культурно-антропологічний*– засвоєння вищих цінностей у контексті самопобудови життя (К.О.Абульханова-Славська, А.Адлер, Д.Б.Богоявленська, С.Гроф, А.Маслоу, К.Роджерс тощо); *холістичний*– цілісне й узгоджене явище (В.Дільтей, Е.Шпрангер, В.Штерн); *духовно-особистісний* – сутність людини, що характеризує її спрямованість на реалізацію ідеалів Краси, Добра та Істини (Е.О.Помиткін).

4. Аналіз феномену смислу здійснюється у психологічній науці за двома

напрямами: як вищої інтегративної основи особистості (Дж.Б'юдженталь, С.Мадді, Р.Пауелл, Дж.Ройс, В.Франкл); як структурного елемента свідомості та діяльності (Дж.Етвуд, Дж.Келлі, К.Левін, Ж.Нюттен, Р.Столоров, Р.Харре). У вітчизняній психології розгляд смислу як елемента свідомості представлений культурно-історичним підходом, де особистісний смисл визначається як «значення-для-мене» (О.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, Д.О.Леонтьєв, О.М.Леонтьєв тощо).

5. Систематизація наукових праць, в яких смисли розглядаються у взаємозв'язку із цінностями, призвела до виокремлення наступних підходів: *феноменологічно-рефлексивного*, який спрямований на опис суб'єктивних проявів смислу у формі психічних станів та системи ставлень (Ф.Є.Василюк, І.Г.Петров, О.О.Прохоров, Ф.Фенікс); *функціонального*, який розглядає вплив смислів на життєдіяльність людини; *генетичного*, який намагається вивчати механізми смислоутворення (М.Мерло-Понті).

6. Проведений аналіз досліджень дозволяє виокремити наступні підходи до вивчення ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя у контексті його професіоналізації: *діяльнісний підхід* стверджує, що смисли можуть виникати і змінюватися під впливом професійної діяльності та спілкування (Ж.П.Вірна, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, Д.О.Леонтьєв тощо); *особистісний підхід* аналізує прояви індивідуальних особливостей у педагогічній діяльності (В.В.Давидов, Є.О.Климов); *акмеологічний підхід* доводить, що за умов ціннісного ставлення професія сприяє розвитку людини (А.О.Деркач, В.Г.Зазикін, Н.В.Кузьміна); *аксіологічний підхід* досліджує перетворення педагогічних цінностей в особистісні смисли педагогічної праці (В.П.Бездухов, А.К.Маркова, В.О.Сластьонін); *суб'єктний підхід* розглядає смисл життя як відчуття суб'єктності, можливості творчості життя (К.О.Абульханова-Славська, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко тощо); *смиловий підхід* визнає системоутворюючу роль смислової сфери в особистості вчителя (О.Г.Асмолов, Л.М.Мітіна, В.Франкл, В.Е.Чудновський тощо).

У педагогічній діяльності важливо прослідкувати можливості та готовність вчителя до реалізації її провідних цінностей, основою такої реалізації визнається самоактуалізація особистості як провідний орієнтир її професіоналізації (А.Маслоу),

процес розгортання ціннісно-сміслового потенціалу людини (Л.Ф.Вязнікова), системний механізм досягнення нею акме (Є.І.Третьякова) внавчання та професійній діяльності (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов тощо).

7. Складність і комплексний характер проблеми доводять необхідність здійснення системного підходу до вивчення психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів. При цьому ключовою є ідея інтегративності як якості, рівень виявлення якої буде надавати ціннісно-смісловій сфері ознак цілісного явища.

Запропоновано структурну модель ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя, яка розглядається як складна, багатовимірна, динамічна, ієрархічно побудована система, вершиною якої виступають духовні цінності та смисл життя. Сенси виникають на основі цінностей під впливом певної діяльності і характеризують визнання особистістю предмета чи явища як значущого для себе. Інтегруючим, узагальнюючим компонентом у побудові несуперечливої системи цінностей та виборі стратегії життя і його осмисленості виступає духовність.

Вивченню психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів присвячене емпіричне дослідження.

Основні положення розділу відображено у таких публікаціях:

1. Марчук Т.В. Філософський аспект проблеми цінностей // Розвиток наукової думки – 2008: [зб. матеріалів Всеукр.наук.-практ. конф.], (Миколаїв, 10 жовт. 2008 р.), Т.2. – Миколаїв: НУК, 2008. – С. 27–30.
2. Марчук Т.В. Цінності у професійній підготовці педагогів // Теоретико-методологічні засади підготовки педагогічних кадрів у поліетнічному регіоні: тези доповідей Міжнар.наук.-практ. конф., (4–5 груд.2008 р.)/ М-во освіти і науки України, Ужгород. нац. ун-т. – Ужгород: 2008. – С. 56–57.
3. Куренная Т.В. Сущность и направления исследования проблемы смысла в психологии // Современные проблемы развития образования и воспитания молодёжи: материалы I Междунар.науч.-практ. конф., (Москва, 1 дек. 2012 г.), Ч. 1 / НИЦ Апробация. – Москва: Изд-во «Перо», 2012. – С. 169 – 174.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У другому розділі представлено процедуру організації, методичне забезпечення, особливості проведення та результати констатувального експерименту, спрямованого на дослідження психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів, що виявлялися в ієрархічній структурі системи цінностей, інтегрованості до даної системи духовних пріоритетів, характеристиках смислової сфери та проявах самоактуалізації особистості студентів.

2.1. Методичне забезпечення дослідження психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів

Теоретичні положення, визначені в процесі аналізу наукових джерел, дозволили сформулювати проблемне коло, конкретизувати основні завдання, організаційні аспекти та розробити методичне забезпечення дослідження, яке мало на меті вивчення психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів.

Основними завданнями констатувального експерименту були:

- 1) формування дослідницької вибірки, підбір комплексу психодіагностичних методик, обґрунтування критеріїв та показників дослідження психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів;
- 2) вивчення структури, змістового наповнення та особливостей функціонування системи цінностей студентів;
- 3) визначення рівня осмисленості життя майбутніх учителів та основних її складових;
- 4) дослідження особливостей осмислення студентами пріоритетів педагогічної діяльності, об'єднання їхніх цінностей та смислів у цілісний світогляд;

- 5) вивчення самоактуалізації як провідного орієнтиру професіоналізації майбутніх учителів;
- б) порівняльний аналіз психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери студентів та вчителів;
- 7) визначення змісту та кількісних співвідношень рівнів розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів.

Дослідження проводилося на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка та Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. В ньому взяли участь 228 студентів I, II, IV, V курсів природничого (спеціальності: «Педагогіка та методика середньої освіти. Біологія», «Педагогіка і методика середньої освіти. Хімія»), історичного (спеціальність «Педагогіка і методика середньої освіти. Історія»), соціально-психологічного (спеціальність «Соціальна педагогіка») факультетів і факультету фізичного виховання та спорту (спеціальність «Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура») ЖДУ імені Івана Франка. Вибірki різних курсів є рівноцінними: I – 56, II – 55, IV – 59, V – 58 осіб. Також до експерименту було залучено 65 вчителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації ЖОППО.

Для реалізації поставлених завдань та перевірки гіпотез нами використовувався комплекс методів, вибір яких був обумовлений змістом і послідовністю етапів дослідження: емпіричні: спостереження, бесіди, анкетування, тестування з метою проведення порівняльного аналізу психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів; статистичні: кореляційний, кластерний, порівняльний аналіз. Статистичні розрахунки виконані з використанням пакету прикладних комп'ютерних програм обробки експериментальних даних Statistica v.7.0 та Microsoft Office Excel 2007.

При обґрунтуванні процедури дослідження та виборі діагностичного інструментарію ми орієнтувалися на уявлення про складний характер ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя, її багаторівневість та багатовимірність. Складна будова досліджуваного феномену вимагала системного підходу до його вивчення, тобто здійснення морфологічного (визначення складу),

структурного (визначення зв'язків між окремими компонентами, встановлення їхнього впливу та ієрархічних взаємозалежностей в цілісній структурі) і функціонального (визначення функцій утворення як цілісної системи) аналізу системи цінностей і смислів майбутніх педагогів. Комплекс психодіагностичних методик, критерії та показники дослідження психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери студентів педагогічних спеціальностей представлені в додатку А 1.

Під час дослідження були використані наступні методики: методика Ш.Шварца для вивчення цінностей особистості, методики І.Л.Селіванової для дослідження особливостей духовного розвитку, тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О.Леонтьєва (модифікація А.В.Серого та О.В.Юпітова), методика граничних смислів Д.О.Леонтьєва, тест самоактуалізації особистості (САМОАЛ), розроблений Н.Ф.Каліною за участі А.В.Лазукіна. Опишемо їх детальніше.

З метою дослідження структури, змістового наповнення та особливостей функціонування системи цінностей майбутніх учителів була застосована методика Ш.Шварца для вивчення цінностей особистості. В концепції автора цінності розглядаються як критерії вибору людиною своїх вчинків, оцінки поведінки інших людей та подій в цілому, на цій основі було визначено десять мотиваційних типів цінностей: «Самостійність», «Стимуляція», «Гедонізм», «Досягнення», «Влада», «Безпека», «Конформність», «Традиції», «Доброта», «Універсалізм» [84, с. 27].

Методика Ш.Шварца дозволяє встановлювати значущість цінностей на рівні нормативних ідеалів та на рівні індивідуальних пріоритетів, співвідношення якої виступає показником узгодженості і стійкості системи цінностей особистості. Перший рівень є більш стабільним і відображає уявлення про цілі особистості, її керівні життєві принципи. Другий рівень більше залежить від зовнішнього середовища, зокрема, групового тиску і співвідноситься з конкретними вчинками людини, її соціальною поведінкою [84, с. 33]. За формою методика являє собою опитувальник, який складається із двох частин: «Огляд цінностей» та «Профіль особистості». Автор відмовився від процедури рангування цінностей респондентом і за інструкцією пропонує йому використовувати оцінку дев'ятибальну шкалу від -1 до 7. Ранги присвоюються експериментатором під час обробки результатів на

основі середніх значень, обрахованих для кожного типу цінностей за балами оцінної шкали. При цьому найбільш значущими визнаються типи цінностей з рангами від 1 до 3, найменш значущими – від 7 до 10. Цінності, які зайняли проміжну позицію, інтерпретуються як важливі. Перевагами методики є можливості встановлювати пріоритетність не лише окремих цінностей, а й мотиваційних цілей, та враховувати смисловий аспект цінностей [220]. Домінування в ціннісній ієрархії певних типів цінностей (загальнолюдських, професійно значущих, гедоністичних тощо) є показником її спрямованості. Наведене вище дозволяє розглядати методику Ш.Шварца як таку, що є адекватною завданням нашого дослідження.

Для дослідження особливостей духовного розвитку особистості майбутнього вчителя застосовувалися методики, запропоновані І.Л.Селівановою [185]: методика вивчення духовних цінностей особистості, методика виявлення пріоритетних характеристик у визначенні духовно багаті людини, методика дослідження національної самосвідомості.

Методика вивчення духовних цінностей особистості містить перелік 10 цінностей. Проведення дослідження передбачає рангування респондентами запропонованого списку від найбільш до найменш значущої цінності та інтерпретацію отриманих даних у напрямку визначення характеру змісту і ієрархічної структури духовних цінностей особистості майбутнього вчителя.

Методика виявлення пріоритетних характеристик у визначенні духовно багаті людини складається із запитання та семи варіантів відповідей. Техніка проведення дослідження полягає у відповіді респондента на поставлене запитання «Кого можна назвати духовно багаті людиною?» за допомогою запропонованих варіантів, які потрібно розмістити у порядку зменшення їхньої значущості. Обробка результатів дає змогу дослідити усвідомлення студентами особливостей духовного розвитку особистості, показниками якого є сформованість ідеалу духовно багаті людини, що виражена в пріоритетності її характеристик, та зміст обґрунтованих студентами визначень понять «духовність» і «духовне багатство».

Методика дослідження національної самосвідомості містить запитання, варіанти відповідей («так», «ні») та прохання пояснити обраний варіант у довільній

формі. Результати підлягають якісному та кількісному аналізу. Дана методика дозволяє визначити найсуттєвіші загальні тенденції у ставленні молоді до духовних сил власного народу, встановити, який зміст вкладають у дане поняття різні групи опитуваних, зробити висновок про віру, впевненість в духовності свого народу як критерій оцінки рівня національної самосвідомості молоді. Названі методики є адекватними завданням даного дослідження, дають можливість вивчити різні аспекти прояву духовності особистості та визначити відповідні виховні завдання у контексті розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів.

Наступним аспектом дослідження стало діагностування рівня осмисленості життя та основних її складових за тестом смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О.Леонтьєва (модифікація А.В.Серого та О.В.Юпітова). Методика містить 20 пар протилежних за змістом тверджень, які відповідають загальному показнику осмисленості життя та п'ятьом субшкалам: «Цілі в житті», «Процес життя», «Результативність життя», «Локус контролю-Я» та «Локус контролю-життя» [109]. Досліджуваному пропонується оцінити за біполярною шкалою із семи градацій, наскільки дія, стан чи переживання, які описуються в твердженні, характерні для нього. Обробка результатів зводиться до визначення сумарного числового значення усіх тверджень і їхнього переведення у стандартні показники.

Субшкала «Цілі в житті» спрямована на визначення наявності у людини цілей, які надають її життю осмисленості, а також особливостей усвідомлення нею часової перспективи. Субшкала «Процес життя» характеризує сприйняття осмисленості життя через інтерес до нього та емоційну насиченість. Показники субшкали «Результативність життя» відображають задоволеність самореалізацією, оцінку прожитого, суб'єктивне відчуття його продуктивності та осмисленості. Показники субшкали «Локус контролю-Я» свідчать про те, наскільки людина відчуває себе сильною особистістю, яка може вільно будувати своє життя у відповідності зі своїми уявленнями про його цілі та смисл. Дані субшкали «Локус контролю-життя» визначають ступінь впевненості людини в керуванні життям взагалі.

Інтерпретація отриманих результатів проводилася нами на основі нової концептуалізації тесту СЖО, яка обґрунтована в дослідженнях А.В.Серого та

О.В.Юпітова [190]. Смысловиттєві орієнтації (субшкали СЖО «Результативність життя», «Процес життя», «Цілі в житті») ілюструють часову перспективу суб'єкта, тобто осмислення ним минулого досвіду, реальності та майбутнього. Для опису процесу синхронізації часових локусів А.В.Серий та О.В.Юпітов пропонують поняття актуального смислового стану як особливого стану особистості, який регулює процес інтеграції людини та навколишнього світу. АСС являє собою сукупність актуалізованих, генералізованих смислів, розміщених в часовій перспективі (досвід, реальність, цілі). Автори експериментально доводять обґрунтованість використання тесту СЖО Д.О.Леонтьєва у діагностиці актуальних смислових станів, при цьому методика не зазнає структурних змін, розширюються її можливості в обробці та інтерпретації отриманих даних.

З метою дослідження особливостей осмислення студентами пріоритетів педагогічної праці, узагальненого характеру їхніх цінностей та смислів нами застосовувалася методика граничних смислів (МГС) Д.О.Леонтьєва, яка втілює в собі методичний прийом вивчення динамічних смислових систем через їхнє відображення в індивідуальному світогляді [105]. Опираючись на концепцію автора та розробки його послідовників [41; 45; 110], ми беремо за основу думку, що світоглядні структуривиступають «проекцією в площину свідомості динамічних смислових систем, що утворюють змістовно-смисловий рівень структури особистості» [187, с. 153].

МГС проводиться у вигляді діалогу досліджуваного та експериментатора і являє собою серію запитань та відповідей. Запитання мають вигляд «Навіщо люди роблять те чи інше?». Кількість і набір вихідних категорій може змінюватися відповідно до завдань експерименту. У нашому дослідженні студентам пропонувалися чотири вихідних запитання: «Навіщо люди дивляться телевізор?», «Навіщо люди спілкуються між собою?», «Навіщо люди працюють?» і «Навіщо люди навчають і виховують дітей?». Всі відповіді досліджуваного фіксуються у протоколі, на основі якого будується граф, або смислове дерево, на вершині якого знаходяться граничні смисли – категорії, далі яких респондент вже не може

відповісти на запитання «Навіщо?». Обробка графів здійснюється трьома способами: структурним, змістовним (контент-аналізом) та проєктивним аналізом.

Метою структурного аналізу є виявлення індивідуальних особливостей побудови смислового дерева. Ця структура описується за допомогою кількісних індикаторів (абсолютне число граничних категорій, абсолютне число вузлових категорій, індекс зв'язку отриманої смислової структури, абсолютне число названих респондентом категорій, що не повторюються, середня довжина ланцюга, продуктивність). Контент-аналіз з'ясовує частоту, з якою зустрічаються у протоколах ті чи інші типи категорій, відповідно до яких були сформульовані три змістовні кількісні індикатори (індекс децентрації, індекс рефлексивності, індекс негативності). В сукупності вищеназвані показники дозволяють зробити висновок про сформованість індивідуального світогляду як критерію рівня розвитку динамічних смислових систем. Проєктивний аналіз даних МГС передбачає змістовну інтерпретацію отриманих смислових структур з метою виявлення особистісних характеристик смислової сфери досліджуваних.

Дослідження самоактуалізації як провідного орієнтиру професіоналізації майбутніх учителів проводилося нами за допомогою тесту самоактуалізації особистості (САМОАЛ). Він був розроблений Н.Ф.Каліною за участі А.В.Лазукіна як варіант адаптації опитувальника Е.Шострем POI (Personal Orientation Inventory) з урахуванням специфічних суспільних змін. За формою даний тест є опитувальником і містить 100 пар тверджень, результати альтернативного вибору яких дозволяють встановити рівень прагнення студентів до самоактуалізації як показник їхньої готовності до особистісного розвитку, визначення стратегії життя та успішного її досягнення, а також показники окремих проявів самоактуалізації особистості за 11 шкалами. Наведемо короткий опис кожної з них.

Шкала «Орієнтація в часі» ілюструє усвідомлення людиною часових перспектив. Шкала «Цінності» показує її долучення до цінностей самоактуалізації. Шкала «Погляд на природу людини» описує віру в людей, в силу їхніх можливостей. Шкала «Потреба у пізнанні» досліджує рівень готовності до нових знань та досвіду. Шкала «Креативність» визначає рівень прагнення до творчості як одного з основних

атрибутів самоактуалізації. Шкала «Автономність» характеризує основний критерій психологічного здоров'я особистості, зрілість і незалежність її суджень. Шкала «Спонтанність» виявляє здатність діяти на основі внутрішніх імпульсів, впевненості у собі та довіри до світу. Шкала «Саморозуміння» показує наявність чи відсутність психологічного захисту, який відділяє особистість від власних бажань, потреб, інтересів. Шкала «Аутосимпатія» характеризує позитивну Я-концепцію, цілісність особистості. Шкала «Контактність» визначає здатність особистості встановлювати гармонійні відносини з іншими людьми. Шкала «Гнучкість у спілкуванні» вимірює наявність чи відсутність соціальних стереотипів, вміння налагоджувати взаємини на засадах довіри та щирості. Сукупність описаних критеріїв і показників дає підстави говорити про адекватність тесту самоактуалізації особистості (САМОАЛ) завданням даного дослідження.

Отже, при організації та проведенні констатувального експерименту, спрямованого на вивчення психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів, нами застосовувалася комплексна дослідницька стратегія, яка дозволила визначити основні напрямки та шляхи розвивальної роботи на наступному етапі дослідження.

2.2. Особливості цінностей майбутніх учителів

2.2.1. Зміст та структура системи цінностей студентів і вчителів

На першому етапі дослідження нашим завданням було проаналізувати ієрархію цінностей студентів-майбутніх учителів, а також встановити значущість кожного із десяти мотиваційних типів цінностей на двох рівнях: на рівні нормативних ідеалів і на рівні індивідуальних пріоритетів. Для визначення особливостей ціннісних орієнтацій студентів та їхніх взаємозв'язків середні значення було проранговано і побудовано ієрархію мотиваційних типів цінностей (додаток Б.1). Варто підкреслити, що за результати тестування як за першою («Огляд цінностей»), так і за другою («Профіль особистості») частиною методики

Ш.Шварца серед пріоритетних блоків в ієрархії цінностей майбутніх учителів опинилися цінності типів «Доброта» (середнє значення відповідно 4,51 і 2,18) та «Самостійність» (4,24 і 2,53).

Тип «Доброта» охоплює цінності, які дозволяють побудувати оптимальне співжиття з іншими людьми, зокрема: справедливість, рівні можливості для всіх, гармонія, неконфліктність тощо. Виражена орієнтація молоді на цінності типу «Доброта» відображає її потребу бути прийнятою оточенням, успішно функціонувати в суспільстві, дотримуючись ціннісних орієнтацій, що декларуються соціумом. Тип «Самостійність» об'єднує такі цінності як самоконтроль, самовизначення, прагнення до свободи, незалежності, самостійності думок та вчинків тощо. На нашу думку, їхня пріоритетність є свідченням притаманного молоді прагнення автономності.

Особливе місце в ціннісній ієрархії студентів займають цінності типу «Безпека» – найбільш значущі на рівні нормативних ідеалів (4,34) і важливі на рівні індивідуальних пріоритетів (2,02). До даного типу належать наступні цінності: почуття спільності, приналежності, турботи з боку інших, безпека нації, сім'ї та близьких, справжня дружба (близькі друзі), здоров'я (фізичне та духовне), відповідальність, надійність тощо. Таким чином, вони відображають колективну й індивідуальну безпеку і є універсальними, оскільки «об'єктивно означають відсутність загрози основним цінностям» [123, с. 33]. Цінності типу «Безпека» через своє значення можуть виступати базисом для інтеграції індивідуальних інтересів, прагнень, потреб у певну смислодієву єдність [220, с. 23].

Уваги заслуговує також місце в ієрархічній структурі цінностей студентів мотиваційного типу цінностей «Універсалізм», які з важливих на рівні нормативних ідеалів (3,79) потрапляють в перелік найбільш значущих на рівні індивідуальних пріоритетів (2,17). Усвідомлення майбутніми учителями значущості розуміння, толерантності, щастя інших створюють умови для успішного формування дійового ставлення до загальнолюдських цінностей, закріплення їх у поведінці, кращого осмислення місії педагогічної діяльності в полікультурному середовищі держави.

Шляхом аналізу групи цінностей, які інтерпретувалися як важливі, встановлено, що цінності саме середньої частини ієрархічної структури виявилися найменш стійкими за значущістю. Проте, завдяки своїй динамічності, вони ніби пронизують систему цінностей, впливаючи на вибір пріоритетів.

Розгляд ієрархії цінностей студентів був би неповним без деталізації цінностей з найменшим рівнем значущості. Проаналізуємо типи цінностей, щодо неважливості яких для себе респонденти чітко визначилися як на рівні переконань, так і на рівні поведінки. На останньому місці опинилася «Влада» (2,65 і 1,11), яка об'єднує в собі соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами, авторитет, багатство, суспільне визнання; на передостанньому – «Традиції» (2,97 і 1,27), під якими розуміється необхідність збереження звичаїв та традицій, дотримання суспільного порядку, релігійних вірувань і переконань. Незначущими виявилися також цінності типу «Гедонізм» (2,98 і 1,87), зокрема прагнення до насолоди, задоволення власних потреб у дозвіллі тощо, що дає підстави для оптимізму щодо усвідомлення молоддю істинних пріоритетів життя на противагу хибним.

Наступним напрямком дослідження стало вивчення вікових особливостей цінностей майбутніх учителів за допомогою методики Ш.Шварца шляхом порівняльного аналізу ціннісного профілю студентів різних курсів, враховуючи традиційний поділ процесу навчання на початковий та завершальний періоди. Результати представлені графічно у додатку Б.2, а дані статистичного аналізу відмінностей за t-критерієм Стьюдента наведені у додатку Б.3.

Таким чином, на початковому етапі професійної підготовки майбутні вчителі керуються цінностями, які сприяють позитивній взаємодії з довколишніми. Даний факт можна пояснити тим, що вступ до вищого навчального закладу, входження в роль студента і в нову спільноту неможливі без адаптації до діючих тут норм, діяльності та нових форм взаємодії. Тому юнаки та дівчата прагнуть стримувати дії, які шкодять іншим чи не відповідають соціальним очікуванням, усвідомлюють важливість для себе безпеки, гармонії та стабільності стосунків.

До п'ятого курсу серед майбутніх учителів спостерігається достовірне зниження рейтингу типів цінностей «Доброти», «Універсалізму», «Конформності»

та «Традицій», а також зростання значущості «Влади», «Гедонізму» і «Досягнень», особливо на рівні переконань. Випускники переконані, насамперед, у необхідності самостійно мислити та діяти. Вони дотримуються цього у своїй поведінці, реалізуючи потребу молодшої людини в автономності і незалежності. Даний факт може бути основою для підвищення значущості самоконтролю та самоуправління як важливих професійних характеристик вчителя. Прагнення старшокурсників до оптимальної взаємодії у соціумі та гармонійного і безпечного існування поєднується зі спрямованістю дій на досягнення успіху, проте, переважно заради соціального визнання, нових вражень, задоволення бажань та матеріальних потреб. Виявлені особливості, обумовлені сукупністю об'єктивних і суб'єктивних чинників, не сприяють розвитку професійної спрямованості системи цінностей майбутніх педагогів, не дозволяють належним чином осмислити зміст праці вчителя та вимоги до її суб'єкта, що ставить ряд нагальних завдань виховання майбутніх учителів.

Наступний напрямок дослідження передбачав аналіз ієрархічної структури та змістового наповнення цінностей вчителів, який проводився нами у контексті порівняння з ціннісним профілем студентів (додаток Б.4).

На рівні нормативних ідеалів вчителі виявилися орієнтованими на цінності «Безпеки» (середній показник 5,28), «Доброти» (4,80) та «Універсалізму» (4,40), тим самим додатково підтверджуючи важливість даної групи цінностей для педагогічної діяльності. Усвідомлення значущості загальнолюдських цінностей, необхідності побудови гармонійних взаємостосунків з іншими на основі доброзичливості, поваги, взаємодопомоги та визнання цінності кожної людини сприятиме не лише успішному виконанню педагогом його соціальної ролі, а й дозволить йому реалізувати покликання будувати підвалини благополуччя кожної дитини, суспільства та держави в цілому. Важливими для себе вчителі назвали «Досягнення» (4,38), «Конформність» (4,37) та «Самостійність» (4,35), а найменш значущими – «Традиції» (3,85), «Владу» (2,92), «Гедонізм» (2,75) та «Стимуляцію» (2,53).

На рівні індивідуальних пріоритетів вчителів (додаток Б.4, табл. Б.4.2) перевагу отримали «Безпека» (2,62), «Самостійність» (2,34) та «Конформність» (2,33), тим самим виступаючи відображенням суперечливості ситуації, в умовах якої

доводиться працювати сучасному педагогу. Нестабільність економіки, непрогнозованість майбутнього, непослідовність державної освітньої політики, відсутність чітких моральних орієнтирів в суспільстві спричиняють тиск, витримати який можливо лише за умов наявності у вчителя стійкої ціннісної системи. Виявлені розбіжності у рангах цінностей на двох рівнях ми пояснюємо реаліями життя, недостатньою «дієвістю» цінностей, які декларуються. Беззаперечний пріоритет для респондентів цінностей типу «Безпека» (як базових для збереження життєдіяльності та підтримки гармонії особистості зі світом) потребує реалізації, фактичного підкріплення соціальними, економічними, політичними, культурними чинниками. На сьогодні вчитель виявився незахищеним і постав перед необхідністю адаптуватися до нових умов, сподіваючись переважно на себе. Тому дещо меншу значущість на рівні поведінки мали «Універсалізм» (2,32) та «Доброта» (2,31), поступившись вищеназваним цінностям. Важливими визнані також «Традиції» (1,55), а «Досягнення» (1,54), та, аналогічно з рівнем переконань, «Стимуляція» (1,35), «Гедонізм» (1,32) і «Влада» (0,52) були відкинуті опитуваними як незначущі.

Цікаво, що на рівні переконань статистично значущі відмінності в рейтингах мотиваційних типів цінностей між вчителями та студентами були виявлені лише в чотирьох із десяти типів. Для педагогів більш значущі «Традиції» ($t\text{-Stud}=4,27$; $p<0,001$), «Універсалізм» ($t\text{-Stud}=3,38$; $p<0,001$), «Безпека» ($t\text{-Stud}=6,50$; $p<0,001$), а для студентів порівняно вагомішою є «Стимуляція» ($t\text{-Stud}=-2,16$; $p<0,01$). Крім того, опитувані «не знайшли спільної мови» щодо віднесення до груп значущості лише двох типів цінностей – «Самостійності» та «Універсалізму», інші розподілили однаково. Даний факт можна розглядати як схожість нормативних ідеалів названих категорій, прийняття ними задекларованих в суспільстві ціннісних переваг, які мають бути реалізовані сучасною освітньою системою.

На рівні індивідуальних пріоритетів встановлено наявність статистично значущих відмінностей середніх значень вже семи із десяти мотиваційних типів цінностей. Зокрема, серед вчителів вищим є рейтинг «Конформності» ($t\text{-Stud}=4,00$; $p<0,001$), «Традицій» ($t\text{-Stud}=2,22$; $p<0,05$), «Безпеки» ($t\text{-Stud}=4,73$; $p<0,001$), а серед студентів – «Стимуляції» ($t\text{-Stud}=-3,45$; $p<0,001$), «Гедонізму» ($t\text{-Stud}=-2,71$; $p<0,01$),

«Досягнень»($t\text{-Stud}=-2,14$; $p<0,05$) та «Влади»($t\text{-Stud}=-3,36$; $p<0,001$). З приналежністю певних цінностей до груп значущості ситуація прямо протилежна: одноставним виявилось визнання «Самостійності» однією з найбільш значущих та відкидання «Влади» і «Гедонізму» на останні позиції, всі інші типи цінностей віднесені педагогами та студентами до різних груп пріоритетності. Названі особливості посилюють прогнозовані розбіжності не лише у структурі ціннісних орієнтацій вчителів і студентів, а й у їхньому втіленні у діях та вчинках.

Охарактеризуємо існуючі відмінності між педагогами та студентами різних років навчання, зважаючи на середні значення оцінок респондентами вагомості для себе певних цінностей (додаток Б.5). Детальний аналіз підтвердив, що вчителі вважають більш пріоритетними ціннісні типи «Безпека», «Універсалізм», «Традиції», «Конформність» і «Доброта». Студенти ж надають порівняно більшої ваги «Стимуляції», «Досягненням», «Гедонізму» та «Владі». Цікаво, що найменше статистично значущих відмінностей виявлено в результатах досліджень вчителів і першокурсників, що, на нашу думку, може бути обумовлено вмотивованістю вступників, їхньою орієнтацією на майбутню професійну діяльність. Зрозуміло, що мотиви вибору професії вчителя можуть бути різними, зокрема і зовнішньо обумовленими, але, зважаючи на отримані дані, є надія на внутрішню переконаність студентів у важливості педагогічної праці, інтуїтивне розуміння її змісту та перші спроби віднайти в ній себе. Якщо в навчально-виховному процесі ВНЗ вчасно не підкріпити таку налаштованість молоді відповідним змістом, не запобігти розчаруванню, то в подальшому можна побачити зростання невідповідності ціннісних профілів вчителів та майбутніх педагогів. Як видно з додатку Б.5, особливо відчутними розбіжності стають на завершальному етапі навчання, що необхідно враховувати при побудові розвивально-корекційної роботи зі студентами.

Аналіз результатів вивчення цінностей студентів та вчителів за методикою Ш.Шварца продемонстрував суперечливий характер системи цінностей майбутніх педагогів. Необхідність отримання більш детальних результатів і обґрунтованих висновків щодо її відповідності вимогам вчительської праці обумовила проведення дослідження духовних цінностей та духовності студентів.

2.2.2.Духовність та духовні цінності майбутніх педагогів

Важливим аспектом прояву духовності, на нашу думку, є знання про неї, усвідомлення її змісту та значущості в особистісному розвитку. Більше того, уявлення про духовність є когнітивною основою розширення і корегування життєвих смислів, вони «створюють умови для інтенсивного і цілеспрямованого саморозвитку, духовної історії людини» [78,с. 271].Тому для дослідження уявлень про духовність ми запропонували респондентам відповісти на запитання «Що для Вас означає поняття «духовність»?» з метою стимулювання самоаналізу, осмислення сутності даного феномену для себе, пошуку відповідних синонімів та його словесному оформленні. Результати представлено у додаткуВ.1.

Виявилося, що у переважної більшості молоді (59,64%) духовність асоціюється з проявами в поведінці рис, що допомагають у спілкуванні. Власне, студенти окреслюють соціальний бік духовності,її «наслідки» у стосунках між людьми. Проте, таке бачення доволі однобічне, його доповнюють 12,72% респондентів, які характеризують духовність з позиції її ролі в системі особистісних цінностей, хоча при цьому вони фактично не відокремлюють даний термін від моральності. Рівномірно розподілилися позиції студентів щодо ототожнення духовності з проявами релігійності та ментальності (по 10,09%). В 4,39% відповідей були спроби віднайти витoki духовності в почуттях людини, а 3,07% просто констатували факт співвіднесення духовності суто з людиною, її біологічним та історичним розвитком. Таким чином, в цілому спостерігалoся доволі поверхове розуміння майбутніми учителями поняття духовності.

Зважаючи на специфіку педагогічної діяльності, одним із завдань нашого дослідження було детальне вивчення, конкретизація змісту духовних цінностей студентської молоді. Результати наведені в додатку В.2, табл. В.2.1.Нагадаємо, що за процедурою проведення даної методики найвагомiшою визнається цінність з найменшим середнім значенням.Найбільш значущими для студентів виявилися «Святість материнства, дитинства, старості» (2,83), «Відповідальність за себе, за інших і світ навколо» (4,26) та «Гуманність до слабких і беззахисних» (4,87),

важливими – «Життя за законами добра та краси» (5,18), «Віра в Бога» (5,19), «Пам'ять про своїх предків» (5,49), «Творче ставлення до себе та світу» (6,56), найменш значущими – «Дбайливе ставлення до природи» (6,64), «Повага до державної та рідної мови» (6,92), «Знання історії свого народу» (7,04).

Пріоритетність духовних цінностей студентів різних курсів представлена в додатку В.2, на рис. В.2.1. Статистично значущих відмінностей при цьому виявлено не було, даний факт дає підставу стверджувати, що оцінка загальнолюдських цінностей обумовлена переважно виховними традиціями (декларування поваги до батьків, піклування про дітей і людей похилого віку, гуманного ставлення до інших) та індивідуально-психологічними, а не віковими особливостями.

Наступним кроком у вивченні духовних цінностей студентської молоді було встановлення рівня їхньої узгодженості з ієрархією мотиваційних типів цінностей, виявлених за методикою Ш.Шварца (рис. 2.1). Підкреслимо, що виявлені закономірності не завжди знаходять однозначні пояснення, тому система цінностей студентів виглядає достатньо суперечливою.

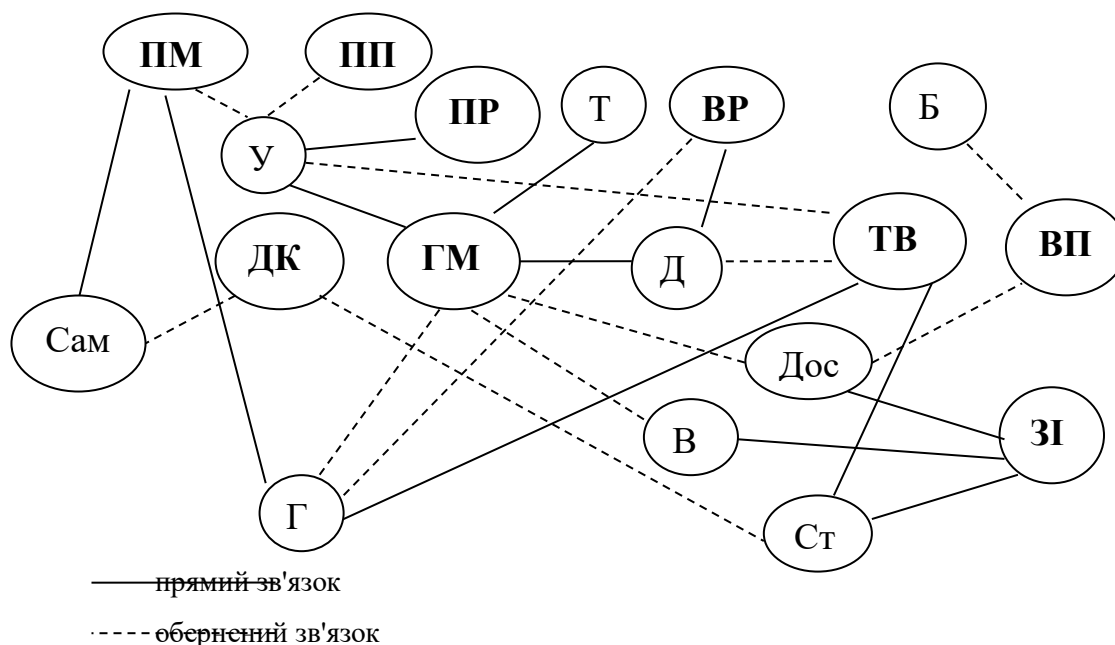


Рис 2.1. Кореляційна плеяда взаємозв'язків мотиваційних типів цінностей та духовних цінностей студентів:

У – універсализм; Б – безпека; Д – доброта; К – конформність; Т – традиції; Г – гедонізм; Дос – досягнення; Сам – самостійність; Ст – стимуляція; В – влада;

ДК – життя за законами добра та краси; ГМ – гуманність до слабких та беззахисних; ПР – дбайливе ставлення до природи; ВП – відповідальність за себе, за інших і світ навколо; ВР – віра в Бога; ПП – пам'ять про своїх предків; ПМ – повага до державної та рідної мови; ТВ – творче ставлення до себе та світу; ЗІ – знання історії свого народу.

Встановлені позитивні залежності утворили два центри об'єднання цінностей (додаток В.3, рис.В.3.1). У першій групі інтегруючою стала «Гуманність до слабких та беззахисних», що пов'язана з типами цінностей «Доброта» ($r=0,20$; $p<0,01$), «Універсалізм» ($r=0,23$; $p<0,001$) та «Традиції» ($r=0,19$; $p<0,01$). Визнається також безпосередній вплив на налагодження гармонійних взаємин з оточуючими «Віри в Бога» ($r=0,31$; $p<0,001$), а на благополуччя і процвітання людства в цілому – екологічних цінностей («Дбайливого ставлення до природи») ($r=0,26$; $p<0,001$).

Друга група цінностей об'єднала цінності індивідуальної самореалізації, домінування, відкритості змінам та громадянські цінності. Певним її центром можна вважати «Творче ставлення до себе та світу», щоправда його прямий зв'язок з «Гедонізмом» ($r=0,25$; $p<0,001$) та «Стимуляцією» ($r=0,29$; $p<0,001$) неоднозначний. З одного боку, це прагнення нового, постійний пошук, з іншого – обернений зв'язок даної цінності з «Універсалізмом» ($r=-0,31$, $p<0,001$) та «Добротою» ($r=-0,13$; $p<0,05$) насторожує. Студенти ніби не усвідомлюють, що творчість за своєю суттю просоціальна, вона має бути спрямована на загальне благо (створення матеріальних чи духовних надбань, естетичне та моральне задоволення тощо), крім того, поняття «педагогічна творчість» посідає чільне місце в їхній професійній діяльності.

Виявлені зв'язки громадянських цінностей спрямовані на цінності домінування та відкритості змінам. Так, «Знання історії свого народу» перебуває в позитивній залежності від «Влади» ($r=0,31$; $p<0,001$), «Досягнень» ($r=0,17$; $p<0,05$) і «Стимуляції» ($r=0,22$; $p<0,001$), а «Повага до державної та рідної мови» – від «Гедонізму» ($r=0,17$; $p<0,05$) і «Самостійності» ($r=0,34$; $p<0,001$). Обернений зв'язок «Поваги до державної та рідної мови» і «Пам'яті про своїх предків» з «Універсалізмом» (відповідно $r=-0,23$; $p<0,001$ та $r=-0,20$, $p<0,01$), на нашу думку, потребує уточнення з метою розробки адекватних форм і методів роботи щодо виховання почуття толерантності та національної ідентичності молоді.

Взагалі, ієрархічні взаємозв'язки в системі цінностей майбутніх учителів виявилися найбільш неоднозначними саме при розгляді обернених зв'язків кореляційної плеяди (додаток В.3, рис.В.3.2). Якщо таке співвідношення «Віри в Бога» з «Гедонізмом» ($r=-0,20$; $p<0,01$), гуманності з прагненням насолоди ($r=-$

0,24; $p < 0,001$) та домінуванням над людьми і ресурсами ($r = -0,39$; $p < 0,001$), «Життя за законами добра і краси» зі «Стимуляцією» ($r = -0,23$; $p < 0,001$) було доволі прогнозованим і свідчить про збалансованість таких ціннісних переваг студентів, то обернений зв'язок цінності «Відповідальність за себе, інших та світ навколо» з «Безпекою» ($r = -0,17$; $p < 0,05$) та «Досягненнями» ($r = -0,25$; $p < 0,001$) може бути не лише ознакою певних «подвійних стандартів», коли «ціль виправдовує засоби», а й говорити про схильність до ризикованої поведінки, неусвідомлення можливих наслідків власних дій та небажання за них відповідати. Певним проявом неготовності студентів до практичного втілення значущих для них духовних цінностей в поведінці ми вважаємо і обернену залежність «Життя за законами добра та краси» з мотиваційним типом цінностей «Самостійність» ($r = -0,18$; $p < 0,01$).

Зважаючи на те, що розуміння духовності сучасною студентською молоддю може мати свою специфіку, одним із завдань нашого експериментального дослідження було виявити ті узагальнені риси, які на думку студентів, мають бути притаманні людині, духовний світ якої є повністю сформованим і, отже, на нього варто орієнтуватися. Опитуваним було запропоновано визначити духовно багату людину через перелік характеристик в порядку зменшення їхньої значущості. Опишемо отримані результати (додаток В.4, табл. В.4.1). Отже, на думку студентів, духовно багаті людиною в першу чергу можна назвати того, хто «любить дітей, шанує літніх, піклується про жінку-матір» (3,15) та «живе в гармонії з собою та світом» (3,46), для нього також важливо бути гуманним до людей і всього існуючого на планеті (3,53), відповідальним за себе і світ навколо (3,68) та жити по совісті (3,73), найменшу вагу отримали характеристики «має різнобічні духовні потреби та інтереси» (4,78) і «дотримується законів Природи та Космосу» (5,71).

Проведемо аналіз портрету духовно багаті людини за уявленнями студентів різних курсів (додаток В.4, рис. В.4.1). Статистично значущими виявилися розбіжності в оцінці наступних тверджень в парах: «Хто живе по совісті» (II-IV курси: $t\text{-Stud} = -2,03$; $p < 0,05$), «Хто живе в гармонії з собою і світом» (I-IV курси: $t\text{-Stud} = 2,25$; $p < 0,05$ та IV-V курси: $t\text{-Stud} = -2,00$; $p < 0,05$), «Хто гуманний до людей і всього існуючого на планеті» (I-IV курси: $t\text{-Stud} = -2,23$; $p < 0,05$ та I-V курси: $t\text{-Stud} = -$

2,12; $p < 0,05$), «Хто дотримується законів Природи та Космосу» (II-IV курси: t -Stud=3,75; $p < 0,001$ та II-V курси: t -Stud=2,62; $p < 0,01$). Таким чином, виявлені відмінності значною мірою не порушують загальновибіркових тенденцій розуміння студентами пріоритетних та найменш важливих ознак духовного багатства особистості. Винятком є лише орієнтація на початковому етапі навчання на прояви гуманності у взаємодії, а на завершальному – на дотримання загальноприйнятих норм і досягнення гармонії.

Варто ще раз підкреслити важливість тієї ролі, яку виконує вчитель у процесі становлення ціннісно-сислової сфери учнів, зокрема їхніх національних цінностей. З метою вивчення пануючих у середовищі студентської молоді настроїв стосовно майбутнього України, рівня її національної самосвідомості під час анкетування нами було поставлено запитання «Чи вірите Ви в духовні сили українського народу?», відповідь пропонувалося пояснити. Результати представлені у додатку В.5. Отже, 64,95 % студентів відповіли, що не вірять в духовні сили українського народу, 32,18 % дали ствердну відповідь, 2 % не змогли визначитися і 0,87 % проігнорували запитання. Тенденції вікової динаміки демонструють наступні цифри: 71,00 % позитивних відповідей на I курсі, підйом до 81,00 % на II, падіння до 57,00 % на IV і 50,00 % на V курсі, що свідчить про поступову зневіру молоді і необхідність впровадження системних заходів щодо її патріотичного виховання.

Проаналізуємо думки, які найчастіше висловлюються при обґрунтуванні позитивних відповідей. Найбільше з них (58,31 %) подібні до такої: «якби не було духовності, то не було б українського народу як нації». Студенти вірять, що «народ має невичерпні духовні сили», але «без втілення на практиці вони відмирають», вказують на роль держави в духовному відродженні нації. Виразником наболілого є відповіді, в яких стверджується, що народ є духовно багатим, але соціальні обставини «не дають йому реалізуватися», тому зараз на першому місці не духовні цінності, а «проблема виживання». Вартим уваги є аргумент «духовна сила є спонукальною в побудові держави», але тільки «разом ми зможемо досягти мети».

Частина аргументів (23,62 %) вказує на зв'язок духовної сили з історією народу, із здобуттям незалежності, коли проводиться паралель з сучасністю, віра,

що народ «вистоїть». Проявами духовності українців, на думку молоді, є звичаї, традиції, мова та віра в Бога. Студенти вказують на основні риси національного характеру (працелюбність, гостинність, любов до ближнього і природи) та наполягають, що збереження культури «зміцнює духовні сили народу».

Важливо, що 18,07 % майбутніх учителів наголошують на тому, що «талановиті люди, справжній лідер і консолідоване суспільство» є запорукою успіху України. Такі вагомні ознаки усвідомлення молоді своєї ролі в майбутньому держави знаходимо у відповідях студентів різних курсів.

Проте, з віком спостерігається зниження віри молоді в духовні сили українського народу. Наведемо найтипівіші пояснення негативної відповіді на поставлене запитання. Майбутні педагоги (64,08 % респондентів) вбачають основну причину занепаду духовності в Україні у важких умовах сьогодення, коли «панує матеріальне». Молодь вважає, що нації бракує відповідальності, а «влада перешкоджає змінам», «не дає можливості реалізувати духовний потенціал народу».

У 36,92 % відповідей висловлюється думка про необхідність трансформації цінностей. Тому при поясненні відповіді «ні» часто зустрічаються висловлювання: «нація втратила віру в майбутнє»; низький рівень культури, нехтування загальнолюдськими цінностями («кожен думає про себе», «панують гроші», «немає справедливості і чесності»); «справжніх українців мало», «вони не здатні щось змінити», бо більшість людей «не має спільної мети»; «народ іде до регресу», адже «молодь не знає, чого хоче від життя». «Люди ні в що не вірять, а так хочеться вірити!» – ці слова якнайпереконливіше говорять про необхідність формування національної ідеї в суспільстві та визначення духовних пріоритетів майбутніх учителів шляхом відповідного даній меті навчально-виховного процесу у ВНЗ.

З метою проведення детального аналізу рівня розвитку духовності студентів в контексті майбутньої професійної діяльності охарактеризуємо її прояви у вчителів, зокрема зупинимося на описі виявлених при опитуванні педагогів уявлень про сутність даного поняття (додаток В.6).

Аналогічно зі студентами вчителі (30,77 %) вказують, насамперед, на соціальний бік духовності, проте вже 29,23% з них вважають її

об'єднуючим чинником в системі цінностей, пов'язуючи дане поняття не лише з якостями особистості, а й з її переконаннями. Зростає також кількість робіт (16,92% у порівнянні з 4,39% студентів), в яких визначення духовності поєднується з внутрішнім світом людини, де вказується зв'язок з творчістю, самопізнанням, самовдосконаленням та розвитком. Актуальним залишається розгляд даного поняття через призму релігійності (12,31%) та культури (3,08%), окремо акцентуємо, що вчителі називають духовність наслідком виховання. Розбіжності зі студентами обумовлені зменшенням визначень, пов'язаних з менталітетом нації (1,54 %), вчителі бачать дане поняття ширше і, що особливо важливо, 6,15% з них розглядають духовність як екзистенцію: у поєднанні зі світоглядом, пошуком смислу, професійним зростанням та самореалізацією, усвідомленням потреби залишити про себе згадку своїми вчинками, працею, всім життям.

Проаналізуємо встановлені особливості духовних цінностей вчителів шляхом їхнього порівняння з аналогічними результатами студентів (додаток В.7, табл. В.7.1). Набір пріоритетних духовних цінностей педагогів має наступний вигляд: «Святість материнства, дитинства та старості» (2,18), «Життя за законами добра та краси» (4,04), «Віра в Бога» (4,11), важливими вважаються «Відповідальність за себе, за інших і світ навколо» (4,93), «Пам'ять про своїх предків» (5,30), «Гуманність до слабких та беззахисних» (5,70) і «Творче ставлення до себе та світу» (6,50), найменш значущими – «Дбайливе ставлення до природи» (7,30), «Знання історії свого народу» (7,41) та «Повага до державної та рідної мови» (7,54). Таким чином, вчителі та студенти віднесли до однакових груп значущості шість із десяти духовних цінностей, ранги трьох з них повністю співпали, вибір найменш значущих цінностей виявився одностайним. Статистично значущі відмінності середніх значень спостерігалися за наступними цінностями: «Віра в Бога» ($t\text{-Stud}=-2,18$; $p<0,05$), «Святість материнства, дитинства та старості» ($t\text{-Stud}=-2,44$; $p<0,05$), «Життя за законами добра та краси» ($t\text{-Stud}=-2,75$; $p<0,01$), які мали вищі показники серед вчителів, а також «Гуманність до слабких та беззахисних» ($t\text{-Stud}=2,33$; $p<0,01$), яка була вище оцінена студентами.

З метою визначення відмінностей, обумовлених віком досліджуваних, наведемо результати порівняння рейтингу духовних цінностей серед вчителів та студентів різних курсів (додаток В.7, рис. В.7.1) і статистичного аналізу, який проводився шляхом визначення t-критерію Стюдента (додаток В.7, табл. В.7.2). Встановлено, що з віком зростає значущість «Життя за законами добра та краси» і зменшується – «Гуманності до слабких та беззахисних», найбільш стабільною залишається оцінка «Знання історії свого народу», «Пам'яті про своїх предків» та «Творчого ставлення до себе та світу».

Цілісний розгляд системи цінностей учителів потребував пошуку взаємозв'язків між результатами дослідження цінностей, отриманими за методикою Ш.Шварца, та даними вивчення духовних цінностей. З цією метою нами проводився кореляційний аналіз даних шляхом обрахунку коефіцієнта лінійної кореляції r Пірсона. Графічне зображення результатів представлено на рис. 2.2.

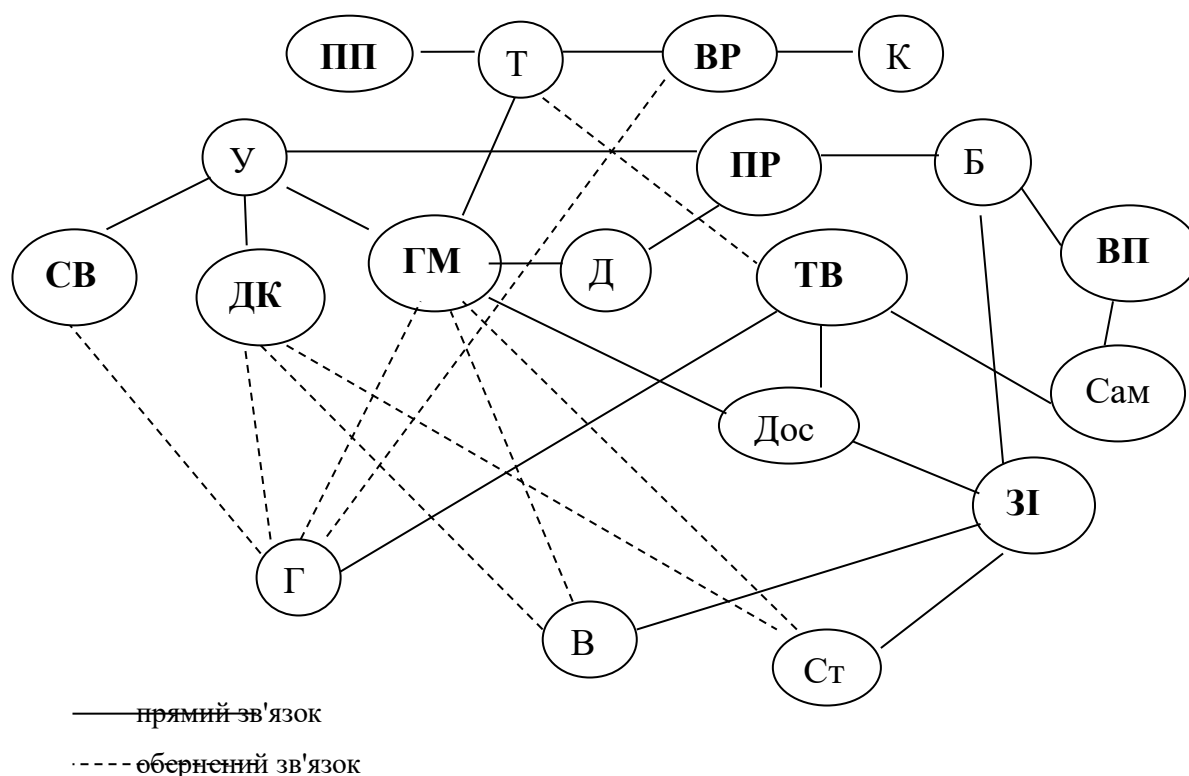


Рис. 2.2. Кореляційна плеяда взаємозв'язків мотиваційних типів цінностей та духовних цінностей вчителів:

Т – традиції; К – конформність; У – універсализм; Б – безпека; Д – доброта; Г – гедонізм; Дос – досягнення; Сам – самостійність; В – влада; Ст – стимуляція;

ПП – пам'ять про своїх предків; ВР – віра в Бога; СВ – святість материнства, дитинства та старості; ДК – життя за законами добра та краси; ГМ – гуманність до слабких та беззахисних; ПР – дбайливе ставлення до природи; ТВ – творче ставлення до себе та світу; ВП – відповідальність за себе, за інших і світ навколо; ЗІ – знання історії свого народу.

За результатами кореляційного аналізу можна твердити про достатньо високий рівень узгодженості ціннісної системи вчителів, ядром якої виступають саме духовні цінності. Підтвердженням цьому є характер їхніх взаємозв'язків з мотиваційними типами цінностей. Опишемо отримані результати.

Так, «Гуманність до слабких та беззахисних» пов'язана з «Універсалізмом» ($r=0,29$; $p<0,05$), «Добротою» ($r=0,28$; $p<0,05$), «Традиціями» ($r=0,30$; $p<0,05$) та «Досягненнями» ($r=0,36$; $p<0,01$), що може розглядатися не лише як ознака усвідомлення важливості поєднання даних цінностей в роботі вчителя та для суспільного добробуту, а й як вияв дієвості, готовності до активності на шляху їхнього втілення (додаток В.8, рис. В.8.1). Цінності «Життя за законами добра та краси» та «Святість материнства, дитинства, старості» також розглядаються як одна з умов благополуччя всіх людей (відповідно $r=0,34$; $p<0,01$ та $r=0,35$; $p<0,01$); а «Віра в Бога» визнається цінністю у взаємозв'язку з прагненням стриманості в діях, які можуть зашкодити іншим ($r=0,29$; $p<0,05$) та схвалюванням традиційних способів та норм поведінки ($r=0,32$; $p<0,01$). Крім того, із значущістю цінностей типу «Традиції» має прямий зв'язок і «Пам'ять про своїх предків» ($r=0,29$; $p<0,05$).

Зв'язки цінності «Дбайливе ставлення до природи» з «Універсалізмом» ($r=0,44$; $p<0,001$), «Добротою» ($r=0,30$; $p<0,05$) та «Безпекою» ($r=0,31$; $p<0,05$) можуть бути виявом сформованості екологічної свідомості вчителів. Підкреслимо, що цінності типу «Безпека» для педагогів нерозривні з «Відповідальністю за себе, інших та світ навколо» ($r=0,36$; $p<0,01$), яка, в свою чергу, тяжіє до цінностей типу «Самостійність» ($r=0,41$; $p<0,001$). З останнім виявлено також прямий зв'язок цінності «Творче ставлення до себе та світу» ($r=0,30$; $p<0,05$), що може свідчити про потребу вчителів творчо перетворювати довколишню дійсність, мислити самостійно та нестандартно, бачити при цьому конкретні результати своїх дій у вигляді досягнень ($r=0,33$; $p<0,01$) та отримувати справжнє задоволення від процесу творчості ($r=0,31$; $p<0,05$). Крім того, уваги заслуговує також взаємозв'язок з типом «Безпека» цінності «Знання історії свого народу» ($r=0,30$; $p<0,05$), що особливо важливо в контексті проблемного сьогодення та трагічних для нашої держави сторінок минулого. Цікаво, що саме дана цінність має прямий зв'язок з цінностями

самозвеличування («Досягнення» ($r=0,28$; $p<0,05$) і «Влада» ($r=0,27$; $p<0,05$)) та відкритості змінам («Стимуляція» ($r=0,32$; $p<0,01$)).

Аналіз кореляційної плеяди обернених зв'язків мотиваційних типів цінностей та духовних цінностей вчителів за рис.В.8.2 додатку В.8 доводить, що цінності, які традиційно пов'язують з педагогічною діяльністю, мають обернений взаємозв'язок з так званими індивідуалістичними цінностями. Саме так духовні цінності «Життя за законами добра і краси» та «Гуманність до слабких та беззахисних» пов'язані з «Гедонізмом» (відповідно $r=-0,31$; $p<0,05$ та $r=-0,34$; $p<0,01$), «Владою» (відповідно $r=-0,36$; $p<0,01$ та $r=-0,39$; $p<0,01$) та «Стимуляцією» (відповідно $r=-0,32$; $p<0,05$ та $r=-0,28$; $p<0,05$). Протилежними за рівнем значущості з прагненням задоволень, пошуком насолод виявилися також цінності «Віра в Бога» ($r=-0,40$; $p<0,001$) і «Святість материнства, дитинства та старості» ($r=-0,33$; $p<0,01$). Зростання значущості «Творчого ставлення до себе та світу» виявилось несумісним із вагомістю «Традицій» ($r=0,32$; $p<0,01$), що можна пояснити консервативною сутністю даного типу цінностей, небажанням змін у його прихильників.

У процесі дослідження вчителям також було запропоновано створити портрет духовно багаті людини шляхом рангування притаманних їй проявів. Результати порівняння з аналогічними даними студентів представлені у додатку В.9, табл. В.9.1. Варто підкреслити, що вперше в ході експерименту виявлену таку однастайність поглядів майбутніх та працюючих учителів, статистично значущих відмінностей не виявлено. Лише дві характеристики («Хто живе по совісті» і «Хто гуманний до людей і всього існуючого на планеті») отримали протилежні рейтинги, значущість всіх інших була однаковою.

Необхідно було перевірити, чи спостерігатиметься така тенденція окремо по курсах (додаток В.9, рис. В.9.1) і чи є ймовірні відмінності статистично значущими (додаток В.9, табл. В.9.2). Статистичний аналіз підтвердив розбіжності у значущості твердження «Хто гуманний до людей та всього існуючого на планеті» – вона є вищою на початковому етапі навчання ($t\text{-Stud}=2,72$; $p<0,01$ та $t\text{-Stud}=2,24$; $p<0,05$). Крім того, вчителі вважають вагомішою гармонію з собою та світом (у порівнянні з першокурсниками: $t\text{-Stud}=-2,15$; $p<0,05$) та дотримання законів Природи та Космосу

(ніж студенти II курсу: $t\text{-Stud}=-3,90$; $p<0,001$). На нашу думку, ці розбіжності значно не порушують загальної єдності у баченні ідеалу високодуховної людини педагогами та студентами.

Серед педагогів також було проведено анкетування з метою вивчення проявів національної самосвідомості, під час якого необхідно було дати ґрунтовну відповідь на запитання «Чи вірите Ви в духовні сили українського народу?». Показово, що 86,00% вчителів дали позитивну відповідь, 11,00% – негативну, 1,00% не визначився (відповідь «не знаю»), 2,00% не дали відповіді.

При поясненні ствердної відповіді 28,09 % вчителів вагому роль в житті суспільства відводять еліті (в контексті нашого дослідження це є особливо важливим): «є люди, які відчувають відповідальність за себе, інших, світ навколо», на «фоні натовпу вони уособлюють суспільний розвиток і здатні навчити інших зберігати духовну силу» і в складних умовах «дбають про віру, творчість, мистецтво й мову». На наше глибоке переконання, роль такої еліти, а також відповідальність за її виховання, мають взяти на себе педагоги, незважаючи на всі труднощі. Саме вони виконували і покликані виконувати місію духовних провідників, хранителів та поширювачів духовності.

Тому не випадково значна кількість працівників освіти (27,26 %) пов'язує дану проблему з етичними аспектами («висока духовність є запорукою хороших стосунків між людьми»), а підвищення значущості моральних цінностей кожної людини шляхом виховання, на їхню думку, сприятиме духовному відродженню суспільства. Важливо, що респонденти визнають позитивну роль духовних цінностей у розвитку особистості, а через неї – всього суспільства, нації в цілому. Такі думки говорять про самовідданість праці вчителів, їхню готовність до дій у подоланні бездуховності.

В 20,50 % робіт висловлюється одночасно занепокоєння і сумніви («коли панує матеріальне, важко вірити в духовність») та безмежна віра («ми вважаємо себе українцями, а не називаємося ними»), адже «краса, дружба і любов творять щастя кожної людини і виступають рушійною силою змін». Вони пройняті оптимізмом і гордістю: «ми – українці, сини і дочки свого народу», «від кожної людини залежить

її життя», а домінування в ньому добра чи зла, на думку педагогів, визначається рівнем відповідальності кожного. А також ілюструють готовність до дій: «потрібно дійово прагнути до кращого життя», «щоб наступні покоління жили мирно і спокійно» і «робити для цього, все можливе».

Вчителі також обґрунтовують свою відповідь прикладами з історії України (12,04 % опитаних), вбачають причину проблем нашого народу в тому, що «забули свою історію, тому дивимося на інших, які нас одурюють» і в тому, що «наш народ знову зазнає поневірянь». Деякі педагоги (8,72 %) виявилися більш категоричними в своїх висловлюваннях. На їхню думку, «суспільство деградує», «панує бездуховність», а «на відновлення духовності потрібен час». Боєм сповнені слова «душа українця спустошена, бо йому нема чим годувати сім'ю», але відчай і бездіяльність, на думку автора, веде до «зупинки життя».

Частина респондентів (3,39 %) вважають, що причиною духовного занепаду є послаблення віри, тому вони сприймають «побудову в Україні духовних закладів (церков, монастирів, храмів)» як ознаку відродження. Адже, навіть коли в суспільстві панує зневіра, «народ заслуговує на краще, а безвір'я окремої людини є ознакою її егоїзму, відокремленості від інших».

Відповіді «ні» пояснювались вчителями подібно до студентів: важкими економічними, соціальними, політичними умовами сьогодення і, як наслідок, поширенням серед українців зацікавленості матеріальними проблемами «існування», а не повноцінним життям (33,45 %); моральною деградацією сучасного суспільства, засиллям бездуховності при наявності значного духовного потенціалу української нації, який не реалізується (29,83 %); категоричними судженнями про те, що саме мізерність духовної сили виступає причиною складної ситуації в країні (16,72 %); песимістичними настроями щодо майбутнього України, які обумовлені проблемами непрофесійності, корумпованості владних структур, коли «на два українці три гетьмани» (10,91 %); відсутністю в державі цілеспрямованої та виваженої освітньої політики, яка б підтримувалася ЗМІ, а не лише протистояла нав'язаним ними духовним сурогатам, була спрямована на виховання підготовленої до життя особистості з високим рівнем духовності, патріотизму та

професіоналізму(9,09 %). Наведемо слова вчителя, які чітко ілюструють складність і драматизм його роботи: «Я вже п'ятнадцять років «б'юся з вітряками»: розповідаю своїм дітям, як потрібно поводитися, наскільки важливо не забувати, що ти в своєму житті не споживач, а творець, а довкола тебе люди і потрібно діяти «по-людськи». Все ніби просто, але потім мій учень іде на вулицю або сідає перед телевізором, і все летить шкереберть. Єдина моя надія – батьки, якщо вони свідомі, але таких дуже мало. В їхні духовні сили я вірю, але є інші потужні сили, вони беруть в полон душі наших дітей, протистояти їм можна тільки спільно. На жаль, державі чомусь не до того. Залишаються лише поодинокі ентузіасти...». Саме остання категорія тверджень виглядає як заклик до підготовки освітніх кадрів з новим рівнем усвідомлення тих процесів, що відбуваються в сучасній школі.

Отже, нами було досліджено структуру і зміст духовних цінностей майбутніх та працюючих вчителів, виявлено поверховий характер розуміння студентами поняття духовності, недостатню інтегрованість до складу ціннісної системи духовних пріоритетів, зниження рівня національної самосвідомості. На основі аналізу результатів дослідження педагогів доведено значення духовності в особистісному розвитку студентів та визначено необхідні напрямки подальшої розвивальної роботи.

2.2.3. Типи індивідуальної ієрархії цінностей вчителів та студентів

Не обмежуючись описом середньовибіркових характеристик цінностей, підкреслимо важливість ще одного завдання даного дослідження – виявлення в загальній сукупності відмінних між собою ціннісних структур. Для цього доцільним є використання таксономічних процедур, які дозволяють виділити з великої кількості індивідів внутрішньо однорідні, але відмінні між собою типи, або таксони. Типологічний підхід в психологічних та соціологічних дослідженнях проблеми цінностей переважно ґрунтується на виділенні певної домінуючої цінності чи групи цінностей, яка і виступає основою типології. Проте це не дає можливості врахувати неоднорідність системи ціннісних орієнтацій особистості, яка одночасно

включає в себе цінності, яким надається перевага, і цінності, які відкидаються особистістю. Нами було поставлено завдання експериментально виділити типи особистості на основі цілісної ієрархії їхніх цінностей, яка б одночасно включала в себе всі рівні її організації. Для розв'язання даного завдання був обраний метод кластерного аналізу, який дозволяє згрупувати досліджуваних на основі єдиної міри, що одночасно охоплює ряд параметрів.

Наведемо результати кластерного аналізу цінностей, обраних вчителями. На рівні нормативних ідеалів чітко розрізняються три кластери, до яких було віднесено відповідно 64,29; 23,80 та 11,90 відсотків досліджуваних (додаток Д.1, табл. Д.1.1).

Варто одразу відмітити, що система цінностей вчителів на рівні нормативних ідеалів виявилася найбільш однорідною за змістом та ієрархічною побудовою серед всіх категорій досліджуваних. Зокрема, виділені типи співпадали за двома із трьох пріоритетних цінностей – «Безпекою» та «Добротою», а також за трьома найменш значущими цінностями – «Владою», «Гедонізмом», «Стимуляцією». Це свідчить про сформованість і стійкість системи цінностей особистості вчителя, а також додатково підтверджує думку щодо наявності особливої групи професійних цінностей педагогів, демонструє єдність представників даної професії щодо вибору ціннісних пріоритетів та «неприйнятних» цінностей.

Вчителі виявилися орієнтованими на гармонію, стабільність суспільства, побудову позитивної взаємодії з оточуючими, забезпечення процвітання соціальної групи, з якою вони себе ідентифікують. Зважаючи, що така картина зафіксована на рівні нормативних ідеалів і вона є стійкою, можна стверджувати, що саме в цьому вчителі бачать власне покликання. Також серед трьох типів спостерігається відкидання влади як можливості контролю над людьми і ресурсами, неприйнятність домінуючого прагнення до насолоди, задоволень та новизни. Така стабільність цінностей з найнижчими рангами пояснюється «периферійним» розташуванням в ціннісній структурі, характерним для даної категорії досліджуваних. Найменш стійкими виявляються цінності з середнім рівнем значущості.

Чіткіше простежити розбіжності між типами дозволяє аналіз третьої пріоритетної цінності, обраної кожним типом, та четвертої найменш значущої.

Тип I (64,29% досліджуваних) ще однією найбільш значущою цінністю називає «Досягнення», тобто для більшості вчителів особистий успіх як прояв компетентності є надзвичайно важливим. Більше того, і ми на цьому наголошуємо, він є соціально схвалюваним. Сучасний вчитель постійно перебуває під різноплановим тиском соціуму, він є об'єктом оцінки з боку оточуючих і повинен відповідати їхнім вимогам. З різних причин це не завжди є можливим, детальніше прояви цього явища будуть проаналізовані нижче. Цікаво, що даний тип відкидає також «Традиції» як цінність, а «Конформність» та «Універсалізм» отримують найнижчий ранг в цілому по категорії, тоді як «Самостійність» і «Досягнення» – найвищий. Можна стверджувати, що даний тип є найменш консервативним.

Тип II (23,8% досліджуваних) поєднує «Доброту» та «Безпеку» з «Конформністю» (найвищий ранг даної цінності по категорії), чим виявляє орієнтацію на консерватизм. Дана цінність є похідною від вимоги стримувати схильності та дії, які матимуть негативні соціальні наслідки. До найменш значущих потрапляють «Досягнення», які згідно теорії динамічних відношень між ціннісними типами Ш.Шварца можуть вступати в конфлікт з цінностями «Доброти», адже прагнення до особистого успіху може суперечити бажанню сприяти благополуччю інших людей.

Ще однією пріоритетною цінністю для типу III став «Універсалізм», який у поєднанні з «Добротою» свідчить про те, що 11,9% досліджуваних усвідомлюють важливість в роботі вчителя розуміння, терпимості, захисту благополуччя усього людства та природи, тим самим демонструючи прагнення до самотрансцендентності. Щоправда, низький ранг «Самостійності» свідчить про неусвідомлення даною групою вчителів важливості для саморозвитку і самореалізації незалежності мислення та дій.

На рівні індивідуальних пріоритетів було виділено також три типи ціннісних структур вчителів з відсотковим розподілом відповідно 80,95; 16,67; 2,38 (додаток Д.1, табл. Д.1.2). Однорідність типів на рівні поведінки виявилася незначною. Це свідчить про те, що вчителі чітко усвідомлюють, якими цінностями має керуватися їхня професійна група, але в реальному житті їхнє втілення має ряд індивідуальних

особливостей. Цікаво, що серед найменш значущих цінностей для представників усіх кластерів опинилися «Досягнення», хоча їхню важливість на рівні нормативних ідеалів визнала більшість опитуваних. Цей факт дає нам змогу повернутися до соціальної бажаності даного типу цінностей і говорити про несформованість внутрішньої мотивації педагогів на шляху його реалізації в поведінці. Можливо, мова іде про реакцію вчителів на відсутність можливостей для професійних успіхів та самореалізації, внутрішній спротив поширенню зовнішніх атрибутів успішної діяльності, яка тримається зазвичай на ентузіазмі і не дає можливості забезпечити собі та родині гідне життя.

Зупинимось на детальній характеристиці кожного типу ціннісних структур педагогів на рівні індивідуальних пріоритетів.

Найпоширенішим є тип I, за ієрархією найбільш і найменш значущих цінностей він ідентичний описаному вище типу II структури цінностей вчителів на рівні нормативних ідеалів. Таким чином, співвідношення цінностей, яке спостерігалось на рівні переконань у 23,80% педагогів, знайшло своє відображення на рівні індивідуальних пріоритетів вже у 80,95% досліджуваних. Цей факт також додатково демонструє зростання рейтингу «Конформності», яка поруч з «Безпекою» та «Добротою» належить до пріоритетних цінностей в даних кластерах. Тобто поведінка вчителів виявляється ще більш консервативною і залежною від соціальних очікувань, ніж їхні переконання. Позитивний момент у тому, що саме ця, найчисельніша група досліджуваних педагогів надала найвищого рангу «Традиціям». Проте існує небезпека поширення догматизму в освіті, небажання діяти творчо, проявляти ініціативу, впроваджувати нові форми та методи роботи.

16,67% вчителів були віднесені до типу II, який за найбільш значущими цінностями («Безпека», «Універсалізм», «Доброта») відповідає типу III структури цінностей педагогів на рівні нормативних ідеалів. Додає оптимізму зростання кількості досліджуваних, які прагнуть до самотрансцендентності і, більше того, організують відповідним чином свою поведінку. Неважливими для цього поряд з «Досягненнями» дана група вважає «Традиції», «Владу» та «Стимуляцію».

Найменшим за чисельністю типом ціннісної структури виявився тип III – 2,38%, його пріоритетами названі «Самостійність», «Стимуляція» та «Гедонізм». Зрозуміло, що саме він демонструє найбільшу відкритість змінам, проте чи корисними вони є для професійної діяльності однозначно сказати не можна. Занепокоєння додає також перелік найменш значущих цінностей: «Універсалізм», «Доброта» (отримали найменший ранг по категорії), «Традиції» та «Досягнення», тому швидше за все це тип індивідуаліста, орієнтованого на власне задоволення.

Кластерний аналіз цінностей студентів на рівні нормативних ідеалів (додаток Д.2, табл. Д.2.1) виявив п'ять типів ціннісної ієрархії особистості, проте два з них є багаточисельними (75,50 і 22,52%), а три мають лише поодиноких представників (по 0,66%).

Тип I (75,50% студентів) є ідентичним типу II структури цінностей вчителів на рівні нормативних ідеалів та типу I на рівні індивідуальних пріоритетів за найбільш значущими цінностями («Доброта», «Безпека», «Конформність»), а також майже тотожним за найменш значущими – «Стимуляція», «Гедонізм», «Влада» співпадають, але на зміну «Досягненням» приходять «Традиції» (як у типу I структури цінностей вчителів на рівні нормативних ідеалів), рейтинг яких серед студентів в цілому надзвичайно низький. Така подібність є особливо цікавою, адже студенти визнали важливість саме тих норм, якими керується в своїй реальній поведінці переважна більшість досліджуваних учителів.

До II типу були віднесені 22,52% студентів, які продемонстрували унікальний набір «вищих» цінностей: «Самостійність», «Досягнення», «Гедонізм», відкинувши «Доброту», «Конформність», «Універсалізм» та «Традиції» (відповідно найвищі та найнижчі ранги в даній категорії досліджуваних). Тому цей тип є найбільш незалежним у своїх діях, прагне особистого успіху та задоволень, не завжди дбаючи про інтереси довколишніх та особливо не зважаючи на соціальні очікування і усталені форми поведінки.

III, IV та V типи виявилися малочисельними, тому детально не аналізуються.

За ієрархією цінностей студентів на рівні індивідуальних пріоритетів також виділено п'ять кластерів, відсоткова частка яких становила відповідно 32,45; 62,25; 1,32; 1,99 та 1,99 від загальної кількості респондентів (додаток Д.2, табл. Д.2.2).

В цілому серед студентів звертає на себе увагу зростання рейтингу «Самостійності», яка є пріоритетною для представників I, II та V типів, відсутність серед найважливіших цінностей «Безпеки», а також майже одностайне ігнорування «Влади» як цінності (крім V типу).

Логічним є першочерговий аналіз найпоширенішого, II типу, адже він віддає перевагу тим же цінностям, що і II тип рівня переконань – «Самостійності», «Досягненням», «Гедонізму». Зростання їхнього рейтингу на рівні поведінки виглядає переконливо – з 22,52% до 62,25% досліджуваних. Прагнення молодих людей до автономності та незалежності є зрозумілим, а в контексті виховання майбутніх учителів його можна використати і в якості підґрунтя для розвитку здатності до самоконтролю та самоуправління. Поєднання «Самостійності» з потребою досягнень (а саме ці дві цінності даного типу мають найвищий ранг по категорії) може зробити професійну діяльність набагато успішнішою та результативнішою. Проте, надмірне прагнення до отримання від життя лише насолоди створює небезпеку перетворення даного типу на гедоністичний. Такі побоювання виглядають небезпідставними на фоні цінностей, яким представники даного типу надають найменшого значення: «Конформності», «Традицій», «Безпеки» та «Влади». Ігнорування самодисципліни, ввічливості, поваги до старших, невизнання авторитетів, недооцінка власного здоров'я та безпеки в цілому в гонитві за задоволеннями та безтурботним життям створює для молоді пастку протиправної поведінки, поширення шкідливих звичок і небезпечних хвороб.

До I типу особистості відповідно до ієрархії її цінностей на рівні поведінки належать 32,45% студентів. «Доброта», «Універсалізм» та «Самостійність» є для нього найважливішими, а перелік цінностей, що відкидаються («Досягнення», «Гедонізм», «Влада», «Стимуляція»), аналогічній структурі цінностей вчителів – типу I на рівні індивідуальних пріоритетів та типу II на рівні переконань. Тим самим

самотрансцендентність логічно протиставлена самозвеличуванню, що робить таку систему цінностей стійкою та менш суперечливою.

Наступні три типи є малочисельними, проте під час їхнього аналізу виявлені цікаві особливості. Найважливіші цінності типу III і IV («Конформність», «Доброта», «Універсалізм», «Традиції») мають найменшу значущість для типу V, а «Гедонізм», «Самостійність», «Влада» є пріоритетними для V, але відкидаються III і частково IV типами. Така протилежність позицій говорить про відсутність ціннісно-орієнтаційної єдності, може створювати напруження у міжособистісних стосунках та заважати адаптації особистості в групі. З іншого боку, студенти мають можливість критично оцінювати несхожі думки, відстоювати власні погляди, накопичувати досвід пошуку компромісу, а також аналізувати ефективність певного типу поведінки в соціумі.

У процесі дослідження передбачалося, що певним типам ціннісних структур буде відповідати особливий набір показників, отриманий за іншими методиками. Тому наступним етапом роботи став аналіз можливих відмінностей, при описі виділених типів використовувалися перш за все ті психологічні характеристики, за якими вони достовірно відрізняються між собою. Встановлено, що відмінності між типами ціннісних структур вчителів за іншими показниками незначні, чим доповнюються попередні дані щодо високого рівня їхньої однорідності за змістом та ієрархічною побудовою. Даний факт ілюструє сформованість, збалансованість та відносну стійкість ціннісно-сміслової сфери особистості педагогів.

Проаналізуємо виявлені розбіжності. Тип III індивідуальної ієрархії цінностей вчителів на рівні нормативних ідеалів, який ілюстрував найвищий рівень прагнення до універсалізму та самотрансцендентності, має переконливо вищу значущість таких духовних цінностей, як «Знання державної та рідної мови» у порівнянні з типом I ($t\text{-Stud}=2,80$; $p<0,01$) та типом II ($t\text{-Stud}=3,49$; $p<0,01$), а також «Творче ставлення до себе та світу» у порівнянні з типом I ($t\text{-Stud}=2,07$; $p<0,05$). Вчителі, віднесені до типу I, демонструють достовірно вищі показники за шкалою «Автономність» методики САМОАЛ у порівнянні з типом II ($t\text{-Stud}=2,79$; $p<0,01$), що пояснюється переважною орієнтацією останнього на цінності консерватизму.

Відмінності між типами ціннісних структур на рівні індивідуальних пріоритетів також незначні. Вони пов'язані з результатами дослідження проявів самоактуалізації особистості, зокрема типи I та III показали вищі показники за шкалами «Цінності», «Саморозвиток» та «Аутосимпатія» у порівнянні з типом II (відповідно $t\text{-Stud}=2,61$, $p<0,05$; $t\text{-Stud}=2,79$, $p<0,01$; $t\text{-Stud}=2,09$, $p<0,05$ та $t\text{-Stud}=2,67$, $p<0,05$; $t\text{-Stud}=3,58$, $p<0,001$; $t\text{-Stud}=2,89$, $p<0,01$). Така спільна тенденція несхожих між собою за ієрархією цінностей типів свідчить, що тип II, який об'єднав важливі для вчительської праці пріоритети, має нижчі показники загального рівня самоактуалізації та переважної більшості шкал даної методики. На жаль, під тиском складних обставин і орієнтованої на виживання громадської думки педагог, який сповідує цінності «Доброти», «Універсалізму» та «Безпеки», виглядає і, що найгірше, відчуває себе непристосованим до життя альтруїстом. Це не дозволяє йому об'єктивно оцінити умови сьогодення, знайти та реалізувати себе в змінених і далеко не сприятливих умовах.

Визначення психологічних характеристик студентів, які були віднесені до різних типів ціннісних структур на рівні нормативних ідеалів, дало наступні результати. Достовірні відмінності у виборі духовних пріоритетів між типами I та II полягали у більшій значущості цінностей «Життя за законами добра та краси» і «Гуманність до слабких та беззахисних» для I типу ($t\text{-Stud}=-2,48$, $p<0,05$; $t\text{-Stud}=-4,25$, $p<0,001$) та цінностей «Знання історії свого народу» і «Пам'ять про своїх предків» для II типу ($t\text{-Stud}=2,06$, $p<0,05$; $t\text{-Stud}=2,52$, $p<0,05$). Отже, переваги типу I доповнюють результати, отримані за методикою Ш.Шварца, де провідні позиції серед 75,50 % студентів займали «Доброта», «Безпека» та «Конформність», що робить систему цінностей менш суперечливою. У респондентів II типу (22,52% студентів), яких об'єднує прагнення «Самостійності», «Досягнень» та «Гедонізму», громадянські цінності ніби витісняють з провідних позицій загальнолюдські. Не зупиняючись детально на можливих негативних аспектах ситуації, припускаємо, що навіть при ігноруванні «Традицій» така позиція є показовою щодо виховання патріотизму. Адже названа категорія молоді хоча й чинить спротив усталеним формам поведінки, догмам і стереотипам, але все ж визнає важливість історичного

минулого нації. Можна думати, що це дозволить їй критично оцінювати досвід поколінь, шукати шляхи самостійного поступу в історії країни, займати активну позицію щодо її майбутнього. Окреслений потенціал громадянського виховання потрібно використати в роботі ВНЗ, проте воно буде ефективним лише за умов відсутності ідеологічного тиску та достатніх можливостей для прояву себе.

Охарактеризований тип II має статистично значущі відмінності від типу I і у вищих балах за шкалою «Процес життя» тесту СЖО ($t\text{-Stud}=3,01$; $p<0,01$), що є логічним продовженням набору його пріоритетних цінностей (прагнення позитивних емоцій, нових вражень, задоволень тощо).

Найбільше статистично значущих відмінностей між типами ціннісних структур рівня переконань студентів спостерігалося за показниками методики САМОАЛ. Якщо загальний рівень прагнення до самоактуалізації представників обох типів не порушує середньовибіркових закономірностей, то тип I отримав достовірно вищі показники за шкалами «Цінності» та «Погляд на природу людини» (відповідно $t\text{-Stud}=2,32$; $p<0,05$ та $t\text{-Stud}=3,24$; $p<0,01$), а тип II – за шкалами «Потреба в пізнанні», «Автономність», «Спонтанність» та «Аутосимпатія» (відповідно $t\text{-Stud}=-2,76$, $p<0,01$; $t\text{-Stud}=-4,13$, $p<0,001$; $t\text{-Stud}=-3,27$, $p<0,01$; $t\text{-Stud}=-4,56$, $p<0,001$). Таким чином, саме студенти, об'єднані типом I ієрархії цінностей, демонструють більше прагнення долучитися до цінностей самоактуалізації, досягти гармонії у взаєминах та у житті в цілому, оптимістичніші щодо оцінки моральних, інтелектуальних можливостей людей. У той же час, майже 23% майбутніх учителів ілюструють тенденцію до самоактуалізації через призму готовності до сприйняття нового, зрілість і незалежність суджень, впевненість та довіру до себе, позитивну Я-концепцію.

Відмінності між типами ціннісних структур студентів на рівні індивідуальних пріоритетів виявилися більш значними, що говорить про зростання залежності від зовнішніх умов, більшу варіативність реальної поведінки особистості у порівнянні з її еталонними уявленнями про норми та правила (додаток Д.3). Зупинимося на виявлених особливостях, уникаючи повторного опису спільних з рівнем переконань

тенденцій. Підкреслимо, що саме на рівні поведінки з'являються розбіжності між типами у виборі студентами характеристик духовно багатой людини.

Зростання значущості цінностей «Самостійності» іде паралельно з пріоритетом духовної цінності «Відповідальність за себе, інших та світ навколо», а відкритість змінам в цілому доповнюється твердженням щодо різнобічності духовних потреб та інтересів як критерію духовного багатства. Схильні до високої оцінки консерватизму й універсалізму типи надають більшого значення характеристикам «Хто живе по совісті» та «Хто дотримується законів Природи і Космосу», а поборники пошуку задоволень навпаки не усвідомлюють необхідності дбайливого ставлення до природи.

Виявлено, що типи з високим рейтингом «Самостійності» мають вищі показники загального рівня осмисленості життя, шкал «Цілі в житті», «Результат життя» та «Локус контролю-Я», а також таких шкал САМОАЛ як «Цінності», «Погляд на природу людини», «Аутосимпатія», «Потреба в пізнанні» та «Саморозуміння». Цей факт доводить важливість для молодой людини самостійних рішень, дій, висновків, досвіду в цілому.

Значущість цінностей «Гедонізму» та «Влади» веде за собою зростання балів за шкалами «Автономність», «Спонтанність» і «Аутосимпатія», що може пояснюватися прагненням до незалежності дій, самовпевненістю та готовністю ризикувати. Схильність до прояву креативності демонструють представники типів, не підвладних консерватизму, гнучкості – респонденти, для яких важлива «Конформність», та контактності – «прихильники» цінностей «Доброти». Така логічність важлива і пояснюється тим, що особистість, яка прагне самоактуалізації, має вибудувати чітку, відносно несуперечливу та стабільну систему цінностей і смислів. Гармонійність внутрішнього світу – запорука успішної самореалізації майбутнього вчителя.

Отже, результати кластерного аналізу дозволили нам експериментально виділити типи особистості на основі цілісної ієрархії їхніх цінностей. Аналіз пріоритетних та «неприйнятних» цінностей різних типів виявив неоднорідність і навіть протилежність позицій майбутніх учителів в оцінці предметів та явищ, що

може створювати напруження у міжособистісних стосунках та заважати адаптації особистості в групі. З іншого боку, це надає студентам необхідний досвід ціннісно обумовленої взаємодії, можливість аналізувати ефективність певного типу поведінки в соціумі. Відмінності між типами ціннісних структур особистості студентів за показниками інших методик виявилися більш значущими, ніж у вчителів, що говорить про зростання залежності від зовнішніх умов, більшу варіативність реальної поведінки майбутніх педагогів у порівнянні з їхніми еталонними уявленнями про норми та правила.

Найбільш однорідною за змістом та ієрархічною побудовою виявилася система цінностей педагогів на рівні нормативних ідеалів. Це говорить про сформованість та стійкість ціннісної сфери особистості вчителя, єдність представників даної професії щодо вибору ціннісних пріоритетів, підтверджує думку щодо наявності особливої групи професійних цінностей педагогів. Проте, недостатня однорідність типів на рівні поведінки свідчить, що в реальному житті вчителі зустрічаються з труднощами на шляху втілення цінностей, якими керується їхня професійна група. Лише активна життєва позиція особистості, стійкість переконань, усвідомлене їхнє впровадження в поведінці та діяльності стане запорукою дієвості системи цінностей педагога.

Наведене вищеспрямовує зусилля розвивальної роботи з майбутніми педагогами у напрямку урізноманітнення організаційних форм та змістового наповнення програми оптимізації розвитку їхньої ціннісно-сміслової сфери, врахування типових та індивідуально-психологічних особливостей її будови і функціонування, а також її професійно обумовленої специфіки.

2.3. Характеристика смислової сфери майбутніх педагогів

2.3.1.Смисложиттєві орієнтації студентів та вчителів

Важливим показником розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів є рівень осмисленості їхнього життя та пов'язані з ним особливості. З

метою його визначення нами був використаний тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О.Леонтьєва (модифікація А.В.Серого та О.В.Юпітова).

При обробці даних ми орієнтувалися на рекомендовані у методиці середні значення та стандартні відхилення субшкал і загального показника осмисленості життя, а також запропоновані А.В.Серим та О.В.Юпітовим на основі переведення «сирих» балів в стандартні показники (стенайни) числові межі для визначення відповідно високого, середнього та низького рівня за кожним її показником. За допомогою табл. 2.1 і 2.2 проведемо порівняльний аналіз результатів студентів та педагогів.

Таблиця 2.1

**Розподіл показниківтесту СЖО
студентів за рівнями**

N=228

Показники	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
Цілі в житті	14	6,14	31	13,60	183	80,26
Процес життя	94	41,23	44	19,30	90	39,47
Результативність життя	65	28,51	41	17,98	122	53,51
Локус контролю-Я	6	2,63	22	9,65	200	87,72
Локус контролю-життя	55	24,12	42	18,42	131	57,46
Загальний показник осмисленості життя	75	32,89	40	17,54	113	49,57

Серед майбутніх учителів явною є тенденція до невизначеності життєвих перспектив, поширення явища незадоволеності сьогоденням, що може бути ознакою неспроможності значної кількості молодих людей віднайти сенс у професійній підготовці. Це породжує відчуття втраченого часу, відсутності реальних результатів у своєму житті, негативну оцінку власних кроків на шляху самопрояву та самореалізації. Поглиблює критичність ситуації зневіра, невпевненість у власних силах щось змінити, вплинути на перебіг свого життя, неготовність до розв'язання життєвих проблем, тривога за майбутнє в умовах соціально-економічної та духовної кризи, а в окремих випадках спостерігаються

елементарне небажання докладати зусилля, прагнення швидкого і безпроблемного задоволення матеріальних потреб, відсутність мотивації особистісного та професійного розвитку. Наслідком є те, що лише 32,89 % студентів мають високий рівень осмисленості життя в цілому.

Таблиця 2.2

**Розподіл показників тесту СЖО
вчителів за рівнями**

N=65

Показники	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
Цілі в житті	20	30,77	17	26,15	28	43,08
Процес життя	28	43,08	12	18,46	25	38,46
Результативність життя	33	50,77	15	23,08	17	26,15
Локус контролю-Я	3	4,62	9	13,85	53	81,53
Локус контролю-життя	30	46,15	9	13,85	26	40,00
Загальний показник осмисленості життя	39	60,00	12	18,46	14	21,54

Вчителі демонструють значно краще осмислення власного минулого та цілей на майбутнє, однак показники за субшкалою «Процес життя» фактично ідентичні результатам студентів. По суті, це є відображенням настроїв в освітянській сфері, де великим є відсоток тих, хто відчуває, що їхнє життя позбавлене сенсу, а професійна діяльність не лише не дозволяє «втекти» від життєвих проблем, вона додає до загального розчарування почуття невдячності, соціальної незахищеності та власної нереалізованості.

Крім того, серед вчителів також має місце невпевненість у своїй спроможності самостійно й ефективно керувати власним життям, будувати його за особистим проектом, про що свідчать показники локусів контролю. Проте, значна кількість учителів «живе професією», шукає в ній шляхи та можливості для повноцінної самореалізації, бачить у своїй роботі сенс попри всі негаразди та труднощі, орієнтуючись саме на гуманістичне покликання і значущість для

суспільства педагогічної праці. Відповідно загальний показник осмисленості життя педагогів є вищим у порівнянні з майбутніми учителями.

Адекватно осмислити реальність можна лише шляхом критичного осмислення минулого досвіду та з урахуванням цілей особистості в майбутньому. Тому сформованість у студентів здатності об'єктивно аналізувати й узагальнювати актуальні смисли (значення минулого і теперішнього) та визначати для себе професійні і життєві цілі (будувати проект життєвого шляху) є показником узгодженості та цілісності їхньої ціннісно-сислової сфери.

Наведемо результати дослідження актуальних смислових станів як сукупності актуалізованих, генералізованих смислів особистості, розміщених у часовій перспективі (досвід, реальність, цілі). Інтерпретація отриманих даних проводилася нами на основі нової концептуалізації тесту СЖО, яка була обґрунтована в дослідженнях А.В.Серого та О.В.Юпітова [190]. Аналіз здійснювався шляхом співставлення виявлених особливостей майбутніх та працюючих вчителів. Кількісні співвідношення вибірки студентів та педагогів за класами актуальних смислових станів представлені у додатку Е.1.

Для першого класу актуального смислового стану (30,26 % досліджуваних студентів і 13,84 % вчителів) характерними є низькі показники осмисленості минулого, теперішнього і майбутнього, тобто спостерігається незадоволеність прожитим життям, недостатній рівень осмисленості сьогодення, невизначеність цілей на майбутнє. Ситуація ускладнюється низькими значеннями показників локусу контролю, життя виглядає фаталістичним та невіддільним свідомій побудові. При переживанні цього смислового стану характерними є захисні механізми: проєкція, заперечення, відмова від своїх намірів, а також слідування загальноприйнятими нормам та правилам без належного їхнього усвідомлення. Кількісні співвідношення вибірок ілюструють необхідність цілеспрямованої допомоги студентам у наданні їхньому життю належного рівня осмисленості.

Другому класу (5,26% студентів та 12,31 % педагогів) притаманна висока осмисленість минулого і низька –теперішнього та майбутнього, що свідчить про акцентовану орієнтацію даної категорії на минулий досвід, її невдоволеність

процесом життя та неспроможність визначати подальші життєві цілі. Спостерігаються також низькі показники локусу контролю-Я та середні – локусу контролю-життя. Враховуючи вікові особливості, виглядає логічним зростання серед вчителів відсотку досліджуваних, які належать до даного класу. Однак, схильність до замкнутості, обмеження контактів, догматичність, песимістичність та консервативність не дозволяють даній групі нормально адаптуватися до змін середовища, швидко приймати рішення, самореалізуватися та діяти творчо через тиск контролю свідомості, продиктованого негативним минулим досвідом.

До третього класу належать 18,42 % майбутніх учителів і 4,62 % вже працюючих з високим рівнем осмисленості сьогодення і низьким – минулого та майбутнього. Власне, це можна розглядати як характеристику гедоніста, який живе одним днем, не бачить здобутків в минулому, не розглядає життєвих перспектив, його особистісні смисли ситуативні та захисні. Відповідно, в поведінці може проявлятися емоційна нестійкість, неготовність до суб'єкт-суб'єктного спілкування, переважна орієнтація на задоволення первинних потреб з низьким рівнем вмотивованості до свідомих змін у власному житті. Високий відсоток студентів, які потрапили до даного класу, перегукується з результатами дослідження їхніх цінностей і потребує відповідної корекційної роботи.

Представники четвертого класу актуального смислового стану (26,32 % студентів і 12,31 % педагогів) характеризуються високою осмисленістю минулого досвіду та сьогодення при низьких показниках шкали «Цілі в житті» і середніх балах «Локусу контролю-Я» та «Локусу контролю-життя». Таким чином, система особистісних смислів орієнтована на те, щоб жити, особистість успішно рефлексує минулий досвід і використовує його з метою оптимальної адаптації до умов середовища. В поведінці переважає оптимізм, емоційна насиченість, адекватна оцінка своїх дій та можливостей, проте низька осмисленість цілей призводить до поверховості, нераціональності, тенденції до витіснення негативних переживань, які пов'язані із непрогнозованістю майбутнього. Приналежність до даного класу досить великої кількості студентів говорить про їхню неготовність до самостійного життя і певну «психологічну беззахисність» перед його викликами. Невизначеність

лякає, провокує тривогу, а механізми психологічного захисту призводять до уникання існуючих проблем і посилюють прагнення «плисти за течією».

Респонденти з високим рівнем осмислення цілей і низькою осмисленістю процесу та результату життя належать до п'ятого класу актуального смислового стану (відповідно 1,75 і 4,62 % вибірки майбутніх та працюючих вчителів). Власне, такі співвідношення дозволяють характеризувати людину як прожектера, який активно будує плани на майбутнє, але вони не підкріплені реальними діями та відповідальністю за результат, а більше нагадують мрійництво. Така орієнтація на завтрашній день, коли «розпочнеться справжнє життя», не дає можливості людині адекватно реагувати на об'єктивні обставини, події, явища. Захисні механізми не дозволяють вирішувати нагальні проблеми, налагоджувати оптимальну взаємодію з довколишніми і отримувати задоволення від життя в цілому.

До шостого класу відносяться 1,32 % студентів і 7,69 % педагогів, їм притаманна переважна орієнтація смислів на минуле та майбутнє при низьких показниках осмисленості сьогодення. Це може бути свідченням незадоволеності особистості її теперішнім становищем, статусом, оточенням, умовами середовища тощо. Більше того, вона налаштована на зміни, про що говорять середні значення локусів контролю – Я і життя. Проте, якщо на даний момент це неможливо, існує ймовірність фрустрацій, афективних розладів, неадекватного покладання відповідальності за життєві негаразди. Така ситуація не дозволяє людині працювати на користь майбутнього вже сьогодні та реалізувати себе в повній мірі.

Сьомий клас нараховує 2,63 % майбутніх учителів і 1,54 % педагогів, які мають високі показники шкал «Процес життя» та «Цілі в житті» за одночасного низького рівня осмислення минулого досвіду. Такі співвідношення у поєднанні із середніми значеннями локусів контролю дозволяють розглядати життя як осмислене, чітко вибудоване, сповнене цікавими подіями, яскравими враженнями, позитивними емоціями та визначеними перспективами. Однак, недостатня інтегрованість у систему смислів минулого досвіду приносить дисгармонію в оцінці себе, своїх здобутків, стилю міжособистісних взаємин, що може призвести до дублювання помилок, неконструктивної поведінки в майбутньому.

Восьмий клас актуального смислового стану представлений у 14,04 % студентів і 43,07 % педагогів, він являє собою позитивний полюс осмисленості, адже високі показники спостерігаються за всіма трьома смисложиттєвими орієнтаціями – минулим, реальністю та цілями. Крім того, вищими у порівнянні з іншими класами є показники локусів контролю – Я та життя. Минулий досвід осмислюється респондентами даної категорії як продуктивний, спостерігається високий рівень задоволеності самореалізацією, процес життя розглядається як цікавий, сповнений позитивними емоціями та новими враженнями, цілі на майбутнє окреслені чітко, що власне і робить життя осмисленим і надає йому визначених часових перспектив. Достатня об'єктивність в оцінці своїх чеснот та недоліків дозволяє представникам даного класу вести себе природньо, не залежати від думки інших, сприймати їх без надмірної критичності, володіти достатньою стресостійкістю та самоконтролем. Характерними є також пізнавальна активність та орієнтація на творчість, які реалізуються у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, осмислене ставлення до загальноновизнаних моральних норм, незалежність у прийнятті рішень та високий рівень відповідальності. Насторожує в даній ситуації лише розподіл відсотків між майбутніми та працюючими вчителями, які належать до даного класу актуального смислового стану. Незначна кількість студентів з високим рівнем осмисленості власного життя в усіх його часових вимірах демонструє нагальність, складність і масштабність необхідних у навчально-виховному процесі ВНЗ заходів щодо розвитку ціннісно-смислової сфери майбутніх учителів. Адже саме сукупність і послідовна зміна актуальних смислових станів, які переживаються особистістю в певний момент часу в процесі її розвитку, виконують функцію генералізації окремих смислів різних рівнів індивідуальної смислової системи у вищий, смисложиттєвий рівень, який виражається в ступені осмисленості життя в цілому [190].

Важливою ознакою узгодженості ціннісно-смислової сфери майбутніх учителів є міцність та несуперечливість взаємозв'язків між окремими її складовими. З метою перевірки її сформованості проводився кореляційний аналіз показників рівня осмисленості життя та значущості цінностей студентів (рис. 2.3).

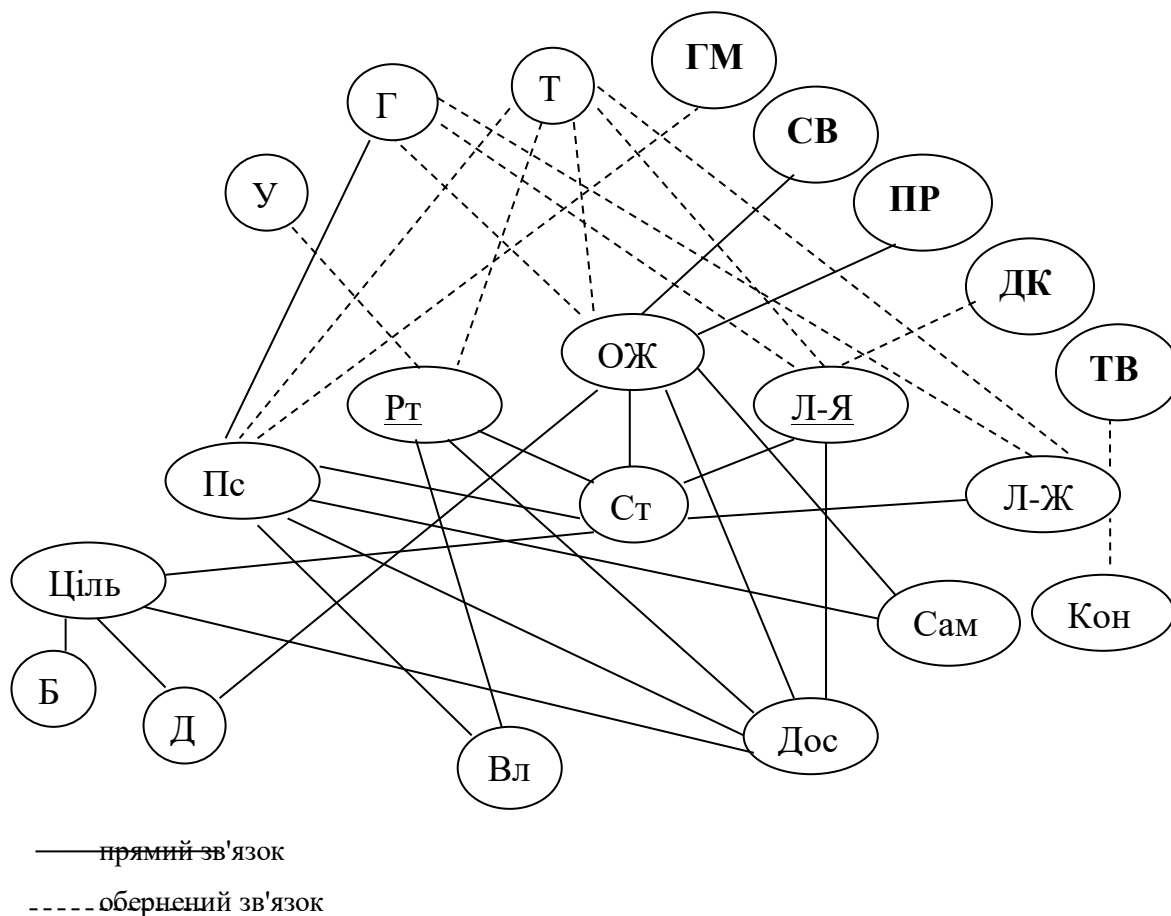


Рис. 2.3. Кореляційна плеяда взаємозв'язків показників осмисленості життя та значущості цінностей студентів:

ОЖ – осмисленість життя; Ціль – цілі в житті; Пс – процес життя; Рт – результативність життя; Л-Я – локус контролю-Я; Л-Ж – локус контролю-життя;

ГМ - гуманність до слабких та беззахисних; СВ – святість материнства, дитинства, старості; ПР – дбайливе ставлення до природи; ДК - життя за законами добра та краси; ТВ – творче ставлення до себе та світу; Б – безпека; Д – доброта; Вл – влада; Дос – досягнення; Ст – стимуляція; Сам – самостійність; К – конформність; У – універсалізм; Г – гедонізм; Т – традиції.

Ціннісний тип «Стимуляція» позитивно корелює як з загальним показником осмисленості життя, так і з даними всіх шкал («Цілі», «Процес», «Результат», «Локус-Я» та «Локус-Життя») на рівні статистичної значущості $p < 0,001$ (відповідно $r = 0,33$; $r = 0,20$; $r = 0,44$; $r = 0,26$; $r = 0,34$; $r = 0,29$), що показує готовність молоді до активних дій і перетворень, підтверджуючи роль даної вікової категорії в прогресивних змінах (додаток Ж.1, рис. Ж.1.1). Таку ж тенденцію (за винятком шкали «Локус-Життя») демонструє і тип цінностей «Досягнення» (відповідно $r = 0,16$, $p < 0,01$; $r = 0,15$, $p < 0,01$; $r = 0,19$, $p < 0,001$; $r = 0,18$, $p < 0,01$; $r = 0,19$, $p < 0,01$), чим

доводить важливість для студента здобутків у професійній сфері, спілкуванні та особистому житті при формуванні суб'єктивного відчуття осмисленості життя.

Показово, що студенти не сприймають традиційні способи поведінки, норми, правила та звичаї в якості дійових у сучасному житті, навпаки, вони вважаються застарілими та неефективними. Про це свідчить негативна кореляція з цінностями типу «Традиції» загального рівня осмисленості життя та всіх шкал, окрім шкали «Цілі» (відповідно $r=-0,14$, $p<0,05$; $r=-0,25$, $p<0,001$; $r=-0,17$, $p<0,01$; $r=-0,23$, $p<0,001$; $r=-0,24$, $p<0,001$) (додаток Ж.1, рис. Ж.1.2). Цілком ймовірно, що такий характер взаємозалежностей в структурі ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів обумовлений впливом загальних суспільних тенденцій, в тому числі, масової культури, коли розрекламовані приклади «успішних людей» ідуть врозріз із тлумаченням змісту досягнень та успіху виховним процесом школи. Нав'язані ЗМІ стандарти поведінки суперечать традиційним, проте виглядають привабливо, доступно та обіцяють швидкий результат. Молоді люди перебувають у пошуку, тому завдання вищої школи – допомогти їм не збитися на хибний шлях.

Найбільш оптимістичним щодо готовності студентів до вчительської праці виглядає набір зв'язків зі значущістю цінностей загального показника осмисленості життя. Крім новизни та успіху, осмисленості життя студентів додають сприятливі міжособистісні взаємини ($r=0,16$; $p<0,01$), можливість самостійно діяти і бути незалежним ($r=0,19$; $p<0,001$). Крім того, зростання даного показника супроводжується підвищенням значущості «Святості материнства, дитинства і старості» ($r=0,21$; $p<0,001$), екологічних цінностей ($r=0,16$; $p<0,01$) та відкиданням «Гедонізму» ($r=-0,17$; $p<0,01$).

Виявилося також, що у виборі життєвих цілей молодь керується не лише сміливістю та амбіційністю, а й цінностями «Безпеки» ($r=0,19$; $p<0,001$) та «Доброти» ($r=0,20$; $p<0,001$). Даний факт можна пояснити характерними особливостями юнацького віку – прагненням вибудувати життєві перспективи та підготовкою до створення власної сім'ї.

Цікаво, що саме у взаємозв'язках з проявами осмисленості життя поєдналися ціннісні типи, які, за Ш.Шварцом, можуть стати конкуруючими – «Доброта» та

«Досягнення». З одного боку, студенти орієнтовані на гармонію у стосунках з власним оточенням, а з іншого – прагнуть успіху та перемог. Відповідь на питання, чи вдалося студентам віднайти баланс і які шляхи вони для цього обирають, дає аналіз кореляцій шкали «Процес життя». Він свідчить, що емоційно насиченим та цікавим молоді люди вважають життя, яке дає площину не лише для нових вражень і досягнень, а й для насолод ($r=0,18$; $p<0,01$), домінування ($r=0,25$; $p<0,001$) та самостійності ($r=0,24$; $p<0,001$). Ігнорування значущості гуманності до слабких і беззахисних ($r=-0,18$; $p<0,01$) ілюструє орієнтацію на пріоритет сили й успішності, відкидання соціального партнерства як важливого аспекту життя в суспільстві.

Доповнює картину і плеяда зв'язків шкали «Результат», де задоволеність студентів власним життям теж обумовлена емоційним насиченням, конкретними результатами діяльності, а також можливістю зайняти домінуючу позицію в соціумі ($r=0,18$; $p<0,01$) на фоні низьких показників значущості ціннісного типу «Універсалізм» ($r=-0,16$; $p<0,01$), в основі якого благополуччя всіх людей та природи.

Переконаність студентів у власній спроможності впливати на життєві події знову ж таки базується на стимуляції та досягненнях, але вона виявилася несумісною з цінністю «Життя за законами добра та краси» ($r=-0,16$; $p<0,01$). На жаль, в молодіжному середовищі люди, які дотримуються названої цінності, вважаються невдахами, які не спроможні «правильно» будувати своє життя. З іншого боку, респонденти з високими показниками по шкалі «Локус контролю-Я» не збираються даремно витратити час і на насолоди ($r=-0,14$; $p<0,05$), що видає в даній категорії цілеспрямованих та впевнених раціоналістів, які не дуже переймаються відповідністю власної поведінки моральним нормам.

У тому, що постійне прагнення насолод та безтурботне проведення часу не додає життю керованості, переконані і досліджувані з високими показниками за шкалою «Локус контролю-життя» ($r=-0,15$; $p<0,01$), крім того, вони не вважають за потрібне відповідати соціальним очікуванням ($r=-0,14$; $p<0,05$). Доволі неоднозначним виглядає обернений зв'язок даної шкали зі значущістю цінності «Творче ставлення до себе та світу» ($r=-0,16$; $p<0,01$), ймовірно, творчі люди

проявляють філософське ставлення до життя та більшою мірою підвладні фаталізму, зневірі у власних силах щодо впливу на життєві події.

Зважаючи на важливість рівня осмисленості життя в організації ціннісної системи, опишемо результати кореляційного аналізу даних, отриманих за тестом «СЖО», та показників значущості цінностей вчителів (рис. 2.4).

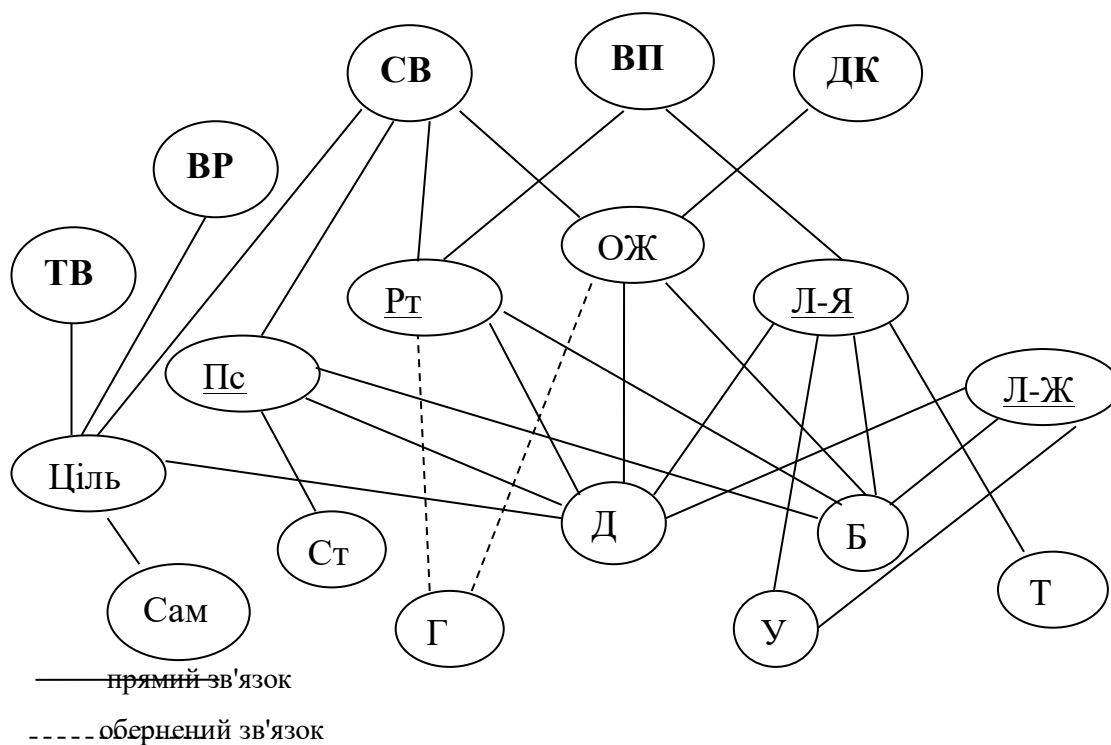


Рис. 2.4. Кореляційна плеяда взаємозв'язків показників осмисленості життя та значущості цінностей вчителів:

ОЖ – осмисленість життя; Ціль – цілі в житті; Пс – процес життя; Рт – результативність життя; Л-Я – локус контролю-Я; Л-Ж – локус контролю-життя;

ВР – віра в Бога; СВ – святість материнства, дитинства, старості; ДК - життя за законами добра та краси; ВП - відповідальність за себе, за інших і світ навколо; ТВ – творче ставлення до себе та світу; У – універсалізм; Б – безпека; Д – доброта; Т – традиції; Сам – самостійність; Ст – стимуляція; Г – гедонізм.

На схематичному зображенні чітко видно, що сполучною ланкою в даній структурі стали духовні цінності, які ми відносимо до найважливіших у педагогічній діяльності. Всі показники методики «Смисложиттєві орієнтації» виявили прями́й зв'язок з цінностями мотиваційного типу «Доброта» та майже всі (крім шкали «Цілі») – з типом «Безпека». Крім того, власне смисложиттєві орієнтації (шкали «Цілі», «Процес» і «Результат») та загальний показник осмисленості життя об'єднані між собою зв'язком з цінністю «Святість материнства, дитинства та

старості», що дає підстави робити висновки про життєві пріоритети та смисли вчителів. Зупинимось детальніше на їхніх характеристиках.

Ключову позицію у кореляційній плеяді займає загальний показник осмисленості життя, який пов'язаний зі «Святістю материнства, дитинства та старості» ($r=0,34$; $p<0,01$), «Життям за законами добра та краси» ($r=0,45$; $p<0,001$), цінностями «Доброти» ($r=0,36$; $p<0,01$) і «Безпеки» ($r=0,33$; $p<0,05$). Неможливість віднайти істинний смисл життя лише в задоволеннях та розвагах доводить обернений зв'язок величини рівня осмисленості з цінностями «Гедонізму» ($r=-0,42$; $p<0,001$).

Зв'язки шкали «Цілі в житті» показують, що орієнтири на майбутнє, усвідомлення своїх життєвих перспектив для педагогів невідривні від значущості цінностей «Доброти» ($r=0,32$; $p<0,05$), «Святості материнства, дитинства та старості» ($r=0,37$; $p<0,01$) та «Віри в Бога» ($r=0,28$; $p<0,05$). При цьому плани на життя повинні підкріплюватися реальними діями, які потребують самостійних рішень (позитивна кореляція з типом цінностей «Самостійність»: $r=0,29$; $p<0,05$) і творчого ставлення до себе та світу ($r=0,29$; $p<0,05$).

Свої уявлення про теперішнє педагоги також пов'язують з любов'ю до дітей ($r=0,36$; $p<0,01$), гармонійними взаєминами з людьми ($r=0,31$; $p<0,05$) та безпечним життям ($r=0,28$; $p<0,05$). Цілком логічною для шкали «Процес життя» є кореляція з цінностями типу «Стимуляція» ($r=0,31$; $p<0,05$), яка ілюструє потребу в збагаченні життя цікавими справами та позитивними емоціями, що наповнює його смислом.

Кореляції показників шкали «Результативність життя» доводять, що вчителі співвідносять продуктивність і осмисленість життя з можливістю реалізації істинної, гуманістичної суті своєї професії ($r=0,38$; $p<0,001$), просоціальних цінностей доброти ($r=0,41$; $p<0,001$), індивідуальної та колективної безпеки ($r=0,36$; $p<0,01$). Показовим є прямиий зв'язок даної шкали з «Відповідальністю за себе, інших та світ навколо» ($r=0,43$; $p<0,001$), що є ознакою усвідомлення педагогами того, що саме від людини залежить її задоволеність чи незадоволеність прожитим життям, їй підвладні події та зміни, а можливі розчарування часто є наслідками її особистих вчинків чи бездіяльності. Доповнює цю думку обернено пропорційна

залежність з ціннісним типом «Гедонізм» ($r=-0,38$; $p<0,01$), яка дає підстави припустити, що орієнтація лише на цінності пошуку насолод не дозволяє людині бути в повній мірі задоволеною власною самореалізацією, оцінити пройдений шлях, як успішний, а за певних обставин може викликати і відчуття втраченого часу.

Під час кореляційного аналізу встановлено також, що зростання показників за шкалою «Локус контролю-Я» синхронне зростанню значущості мотиваційних типів цінностей самотрансцендентності («Доброта» ($r=0,46$; $p<0,001$) і «Універсалізм» ($r=0,40$; $p<0,001$)) та консерватизму («Безпека» ($r=0,41$; $p<0,001$) і «Традиції» ($r=0,32$; $p<0,05$)). Схожими є дані відносно шкали «Локус контролю-життя», яка також має прямий зв'язок з «Добротою» ($r=0,43$; $p<0,001$), «Універсалізмом» ($r=0,37$; $p<0,01$) та «Безпекою» ($r=0,29$; $p<0,05$).

Отже, можна припустити, що досліджувані з високими балами за даними шкалами не лише відчують впевненість щодо спроможності контролювати своє життя, будувати його за власним сценарієм, вони вільні у виборі цінностей, які дозволять їм бути корисними іншим, допомагати, сприяти благополуччю. Проте така свобода завжди обмежена відповідальністю ($r=0,37$; $p=0,01$), і в першу чергу за інших, адже вчитель – це людина, якій довіряють. З одного боку, це обумовлено його соціальною роллю, уявленнями про нього у свідомості людей, а з іншого – це щоденна праця і заслуга кожного конкретного педагога на його робочому місці. Оцінка власної відповідності цій ролі, її «співзвучності» з поглядами та планами на життя вирішальним чином впливає на рівень його осмисленості в цілому.

Таким чином, порівняльний аналіз даних дослідження смисложиттєвих орієнтацій студентів і вчителів свідчить про нестійкий та суперечливий характер взаємозв'язків між окремими компонентами ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів, невизначеність їхніх життєвих перспектив, низький рівень осмисленості професійно значущих характеристик та життя в цілому. В той же час, на основі результатів педагогів доведена важливість наявності у житті досліджуваних цілей на майбутнє, суб'єктивного сприйняття ними життя як емоційно насиченого і сповненого смислом, задоволеності самореалізацією, усвідомлення можливості проектувати життя на основі власних цілей, переконань і уявлень про його смисл, а

також роль осмисленості життя особистості в інтеграції її цінностей у цілісну систему на основі духовних пріоритетів.

2.3.2.Тенденції розвитку динамічних смислових систем та класифікація граничних смислів майбутніх учителів

Дослідження ціннісно-смислової сфери майбутніх учителів було б неповним без аналізу відповідних смислових структур, які так чи інакше знаходять своє відображення в індивідуальному світогляді. Згідно концепції Д.О.Леонтьєва такі структури утворюють цілісні, стійкі, автономні, ієрархічно побудовані системи – динамічні смислові системи, на вивчення яких і спрямована методика граничних смислів.

В процесі роботи з даною методикою нами використовувалися чотири вихідні запитання: «Навіщо люди дивляться телевизор?», «Навіщо люди спілкуються між собою?», «Навіщо люди працюють?», «Навіщо люди навчають і виховують дітей?».

Студенти в цілому демонструють досить складну будову смислових графів, що відповідає нормі. Проаналізуємо результати дослідження структурних індикаторів МГС, які відображають ступінь зрілості й рівень розвитку світогляду особистості, з метою більшої показовості проведемо цю роботу у порівняльному контексті з вчителями (додаток К.1, табл. К.1.1).

Рівень сформованості світогляду вчителів виявився достовірно вищим у порівнянні зі студентами, що можна пояснити віковими особливостями даного утворення, накопиченням знань, життєвого досвіду і чітко визначених переконань. Про це свідчить вищий індекс зв'язку отриманої структури смислів педагогів($t\text{-Stud}=2,74$; $p<0,01$), більша середня довжина смислових ланцюгів($t\text{-Stud}=2,53$; $p<0,05$), більша кількість категорій, що не повторюються($t\text{-Stud}=4,52$; $p<0,001$), та, відповідно, продуктивність при роботі з МГС($t\text{-Stud}=4,53$; $p<0,001$). Підкреслимо також, що абсолютне число граничних смислів педагогів менше($t\text{-Stud}=-2,27$; $p<0,05$), що може говорити про «кристалізацію» смислів, кращу визначеність даної категорії опитуваних щодо основоположних принципів власного життя.

Суттєвих статистично значущих відмінностей структурних індикаторів за курсами навчання не спостерігалось, однак мали місце цікаві тенденції зміни структурних показників від першого до п'ятого курсів (додаток К.1, табл. К.1.2 і К.1.3). Так, виявлено зменшення кількості граничних і зростання кількості вузлових категорій від першого до четвертого курсів, що призводить до збільшення індексу зв'язку смислової структури студентів і є ознакою поступової інтеграції розрізнених смислів в цілісну систему. Проте, в результатах випускників такі тенденції порушуються і спостерігається зниження показника інтегрованості отриманої смислової структури. Даний факт можна пояснити проблемою вибору п'ятикурсниками подальшого життєвого шляху, пошуком власного місця у суспільстві і переглядом тих норм, які мають стати керівними у цьому процесі. Необхідність підготовки випускників до таких кризових явищ показує і аналіз інших структурних індикаторів, зокрема абсолютне число категорій, що не повторюються, середня довжина ланцюгів, продуктивність знижуються вже на четвертому курсі. Більше того, статистичної значущості відмінності між вчителями та студентами за названими показниками набувають саме на завершальному етапі навчання (додаток К.1, табл. К.1.4). Тому роботу щодо розвитку динамічних смислових систем як результату проєкції світоглядних утворень необхідно розпочинати ще раніше.

Наведемо підсумки порівняльного аналізу змістовних індикаторів МГС педагогів і студентів. У вчителів виявилися значуще вищими індекси децентрації ($t\text{-Stud}=4,22$; $p<0,001$) та негативності ($t\text{-Stud}=2,61$; $p<0,01$) (додаток К.2, табл. К.2.1). За роками навчання відмінності виглядали наступним чином: індекс децентрації педагогів достовірно вищий, ніж на четвертому ($t\text{-Stud}=2,56$; $p<0,05$) та п'ятому ($t\text{-Stud}=6,82$; $p<0,001$) курсах, найвищий індекс негативності мають другокурсники ($t\text{-Stud}=-3,03$; $p<0,01$), вчителі переважають випускників і за індексом рефлексивності ($t\text{-Stud}=2,32$; $p<0,05$) (додаток К.2, табл. К.2.4).

Оцінка відмінностей змістовних індикаторів методики граничних смислів студентів різних курсів показує, що індекс децентрації має тенденцію до зниження впродовж всього навчання (додаток К.2, табл. К.2.2). Статистичної значущості розбіжності в значеннях даного показника набувають в

парах V – IV курсів ($t\text{-Stud}=-2,18; p<0,05$) та V – I курсів ($t\text{-Stud}=-2,88; p<0,01$) (додаток К.2, табл. К.2.3). Індекс рефлексивності зростає до четвертого курсу, а потім спостерігається помітне зменшення у випускників (розбіжності в парі V – IV курсів на рівні достовірності $p<0,01, t\text{-Stud}=-3,35$), хоча статистично значущих відмінностей за даним показником між вчителями та студентами в цілому не виявлено. Індекс негативності серед студентів різних курсів достовірно не відрізнявся.

Спробуємо пояснити отримані результати. Категорії, які відносять до рефлексивних, описують ті або інші акти свідомості, зокрема інтелектуально-рефлексивні (знати, розуміти, усвідомлювати) та безпосередньо-почуттєві (почувати, відчувати, пам'ятати). Відсутність таких категорій у протоколі дослідження може свідчити про порушення регуляторних функцій свідомості стосовно практичної діяльності [187, с. 157].

Нижчі значення індексу рефлексивності (IP) випускників характеризують їх як людей, для яких реальні події невіддільні від власного «Я», тобто вони не повною мірою усвідомлюють перебіг власного життя, хоча виглядають більш рішучими, готовими до дій. Ймовірно, це є результатом впливу кризи працевлаштування, коли саме життя вимагає переходити від роздумів до їхнього втілення на практиці. Невизначеність прогнозу працевлаштування порушує можливість раціонального планування життєвих цілей, звужує часову перспективу випускників.

Вчителі ж більшою мірою здатні зробити власне «Я» предметом аналізу та оцінки, вони краще усвідомлюють, яким чином і з яким результатом керують своєю поведінкою. Досить високі значення індексу рефлексивності у студентів четвертого курсу відображають не тільки здатність до усвідомлення свого внутрішнього світу, але й певні труднощі щодо здійснення активних дій. На відміну від вчителів, перехід від планування до втілення задуму даної категорії опитуваних відбувається важче, наміри часто не реалізуються через зайву інтелектуалізацію. Студенти не завжди готові впливати на події власного життя через переконаність у неможливості це зробити в умовах навчання, невпевненість у собі як наслідок переживання почуття залежності та власної неспроможності.

Індекс децентрації (ІД) говорить про те, наскільки людині властиво розглядати своє життя в контексті життя інших людей і у взаємозв'язку з ними. Найвищим цей показник був у протоколах вчителів, саме вони частіше називали категорії, суб'єктом дії в яких виступали інші люди, що є ознакою готовності відповідати не тільки за власне життя, але й за життя інших, співвідносити особисті інтереси, бажання, поведінку з відповідними характеристиками довколишніх.

Студенти першого – четвертого курсів краще співвідносять свої наміри та дії з інтересами інших людей, вбачають у них смислоутворюючий контекст власного життя. Найвищий показник ІД зафіксований у першокурсників, що пояснюється необхідністю успішно адаптуватися до умов студентського життя, налагодити гармонійні міжособистісні стосунки. Найнижчий же ІД виявлений у студентів п'ятого курсу, тобто для них смисловим центром світу виступає насамперед власне Я. Таке зниження даного показника впродовж навчання не лише не відповідає вимогам обраної професії, воно здатне дисгармоніювати подальші міжособистісні взаємини випускників. Адже створення власної родини, вирішення проблеми працевлаштування та реалізація життєвих планів безпосередньо потребують інтеграції життя молодого людини з життям близьких людей, колег і т.д.

Індекс негативності (ІН) являє собою сукупність категорій, у яких заперечення виражене стилістичним шляхом або граматично через частку «не». ІН характеризує гомеостатичну орієнтацію особистості, є ознакою уникання активності, яка не спонукається конкретною ситуацією, а також небажання змін. Крім того, подібні категорії можуть виконувати функцію психологічного захисту. Найвищий показник негативності спостерігається у другокурсників, що характеризує їх як людей, у яких відхилення від звичних форм поведінки викликає дискомфорт, що, можливо, пояснюється труднощами адаптаційного періоду, в тому числі і пов'язаними з навчанням. Певним підтвердженням цієї думки є і те, що найменший рівень негативності у відповідях демонструють вчителі, які за характером діяльності покликані проявляти не лише ситуативну, а й наднормативну активність, яка є ознакою активної життєвої позиції особистості. Формування активної життєвої позиції, яка б виражалася в моральній принциповості, послідовності у відстоюванні

своїх поглядів, орієнтації на суспільно значущі справи, відкритості до знань є одним з важливих завдань морального виховання майбутніх учителів.

Нами була здійснена спроба класифікувати граничні смисли майбутніх учителів. В основу були покладені критерії, запропоновані в дослідженні Т.М.Буякас [41], як такі, що найбільше відповідають меті даного дослідження, наведемо отримані результати (рис. 2.5).

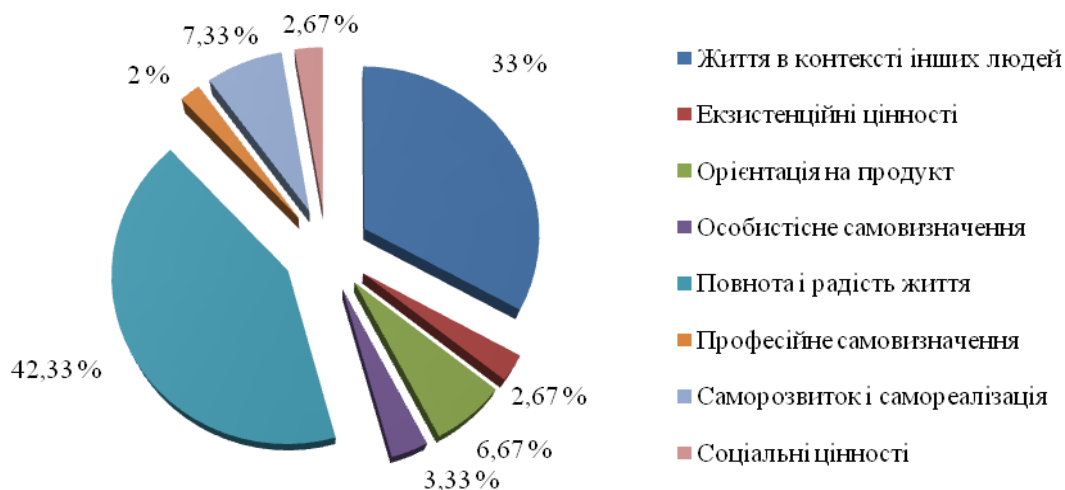


Рис. 2.5. Класифікація граничних смислів майбутніх учителів(у %)

Серед граничних смислів студентів найважливішими є ті, що характеризують повноту і радість життя та життя в контексті життя інших людей. Значно меншою мірою представлені смисли, що пов'язані з саморозвитком та самореалізацією, особистісним самовизначенням, орієнтацією на продукт, соціальними цінностями, екзистенційними цінностями і, особливо, професійним самовизначенням. Проаналізуємо конкретні приклади смислів по кожній групі.

Смисли, які виражають прагнення молоді до повноти і радості життя, переважають у протоколах і становлять 42,33 % від усіх названих респондентами смислів. При цьому, необхідність прожити насичене та сповнене позитивними враженнями життя простежується у більш узагальнених смислах (щоб вважати життя повноцінним, щоб бути задоволеним життям, щоб стати щасливим) та смислах, що пов'язані із психічним та фізичним благополуччям (щоб бути здоровим, щоб відчути душевний спокій, щоб почуватися в безпеці), а також із

життєвими перспективами (щоб мати плани на майбутнє, щоб хотілося жити, щоб не зруйнувати власне майбутнє) тощо.

Смисли, які передбачають співвіднесення життя особистості з життям інших людей, становлять 33 % від загальної кількості. Проте вони неоднорідні. Майбутні вчителі прагнуть узгоджувати власні інтереси з інтересами довколишніх (щоб людям було добре, щоб усі були щасливими, щоб люди досягли взаєморозуміння), вони орієнтовані на сім'ю і майбутнє (щоб був достаток у сім'ї, щоб діти були розумними, щоб нащадки пишалися, щоб людство не зникло), проте смисли, які стосуються їх особисто, більш різноманітні (щоб не бути самотнім, щоб бути частиною суспільства, щоб мене розуміли, щоб відчувати себе потрібним). Крім того, кількість смислів, які пронизані виконанням конкретної дії, а не лише визнанням її необхідності, незначна – лише 5,80 % від кількості смислів, що характеризують життя особистості в контексті життя інших людей (щоб допомагати іншим, щоб захистити оточуючих, щоб робити оточуючих щасливими). Даний факт можна пояснити тим, що, на жаль, в реальному житті діяльність на користь інших людей, взаємодопомога та підтримка може не знаходити практичного підтвердження, вступати в суперечність із жорстокістю дійсності. Тому молоді люди, які твердо дотримуються подібних поглядів, можуть почувати себе відторгненими і повірити, що в суспільстві немає місця для реалізації моральних цінностей, що життя в соціумі на засадах духовності є утопією.

Моральний розвиток майбутніх учителів тісно пов'язаний із особливостями їхнього виховання в школі та в сім'ї. Адже, мораль, яка заснована на страху покарання, може бути суттєво порушеною в антиавторитарному студентському середовищі, де панівне положення займають цінності ровесників. На противагу цьому, мораль, заснована на поняттях і принципах, може зміцнюватися під час тісної співпраці з викладачем, під впливом його особистого прикладу. В період ранньої дорослості індивід повинен переоцінити і проаналізувати засвоєні в дитинстві моральні принципи, щоб побудувати власну міцну, взаємопов'язану, несуперечливу систему цінностей, які мають набути особистісного смислу.

Втішним є той факт, що студенти все ж прагнуть до саморозвитку та самореалізації, хоча кількість таких смислів становить значно менший відсоток – 7,33 %. (щоб вдосконалюватися, щоб бути освіченим, щоб задовольнити свої духовні потреби, щоб не вважати себе неправильним чи неповноцінним, щоб бути духовно багатою людиною тощо).

Ще меншою мірою (6,67 %) у відповідях студентів представлені смисли, що виражають орієнтацію на продукт (щоб відкрити щось нове, щоб праця приносила користь людині, щоб залишити слід). Отримані дані можуть бути використані під час формування у студентів стійкої професійної мотивації. Ставлення до майбутньої професії відповідно може бути різним: робота розглядається як спосіб заробити собі на життя або ж переважно є шансом проявити свої творчі здібності та навички, підвищити самооцінку і завоювати повагу довколишніх.

Одночасно з цим, перелік смислів особистісного самовизначення взагалі збіднений – 3,33 % (щоб жити в гармонії із самим собою, щоб мати гарну самооцінку). Як, до речі, і набір смислів, що пов'язані із соціальними (щоб мати авторитет в суспільстві) та екзистенційними (щоб знайти і не втрачати сенс життя) цінностями. Їхня кількість становить по 2,67 % відповідно.

Таким чином, студенти недостатньо усвідомлюють важливість творчості і продуктивного життя. Це свідчить про те, що вони не готові до впровадження індивідуального стилю життя та ефективної професійної діяльності. Даний факт потребує особливої уваги у вихованні майбутніх вчителів, оскільки гуманістична спрямованість суспільного розвитку, зміна ідеологічних орієнтирів, перетворення в економічному житті, впровадження ринкових механізмів вимагають формування вільної, активної і, головне, творчої особистості, яка здатна не лише правильно зорієнтуватися у нових умовах, реалізувати власні здібності та можливості, а й проводити цілеспрямовані перетворення оточуючої дійсності на користь всього суспільства. Виховати таку особистість може лише той педагог, який сам мислить нестереотипно, а, використовуючи кращі наукові надбання, організовує свою діяльність у руслі постійного пошуку, активно застосовує творчий підхід.

Переконаності у важливості даної проблеми та необхідності її вирішення додає наявність у протоколах лише 2 % смислів професійного самовизначення (щоб зробити успішну кар'єру, щоб відчувати свою компетентність, щоб мати мету професійного розвитку). Актуальність відповідних виховних заходів беззаперечна, адже процес становлення професіонала передбачає розвиток ціннісно-смыслової сфери, засвоєння особистістю професійних цінностей, їхнє перетворення у смисли професійної, зокрема педагогічної, діяльності. Якщо обрана професія та життєвий смисл, що реалізується, складають діяльнісно-смыслову єдність для суб'єкта, то професійна діяльність набуває смисложиттєвого характеру. Однак, якщо основні життєві цінності особистості лежать поза професією, то вона є лише засобом реалізації цих цінностей.

Для порівняння класифікуємо граничні смисли вчителів (рис. 2.6).

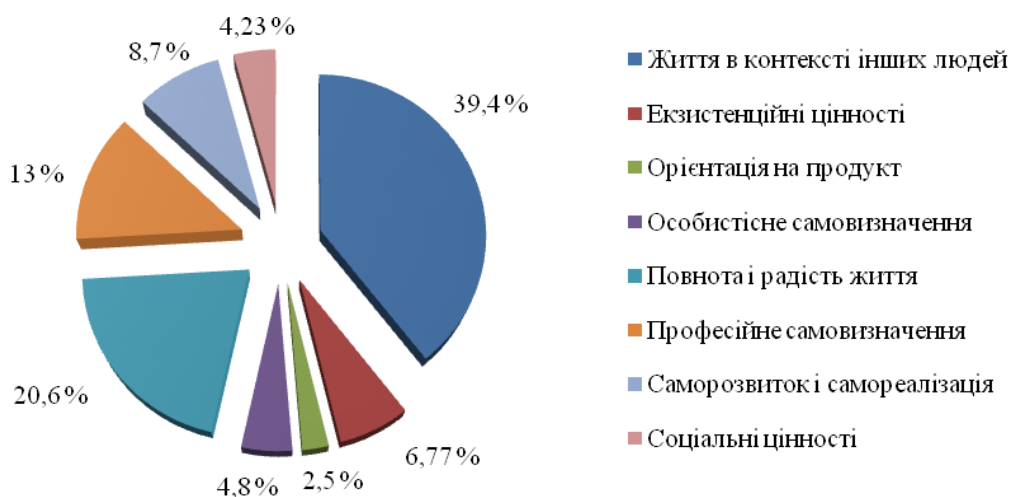


Рис. 2.6. Класифікація граничних смислів педагогів (у %)

До групи смислів, яка характеризує життя в контексті життя інших людей, можна віднести 39,4 % категорій. Важливо, що смисли вчителів даної виглядають більш альтруїстичними, орієнтованими на блага всього людства, суспільства, держави – 33 % в даній групі (щоб не зникло життя на землі, щоб нащадки жили краще, щоб людство розвивалося, щоб майбутні покоління були щасливими, щоб життя інших було гідним імені людини, щоб суспільство стало кращим, щоб в державі були всебічно розвинені громадяни). Вчителі усвідомлюють свою роль у

розбудові загального добробуту, вони демонструють готовність до активних дій – відповідно 29 % (щоб приносити користь іншим людям, щоб допомогти іншим розуміти красу і неповторність життя, щоб берегти і дарувати іншим те, що знаходиться довкола, щоб допомогти комусь піднятися до вищого рівня, щоб підготувати дітей до самостійного життя в суспільстві, щоб зробити дітей щасливими). Крім того, про осмисленість педагогами професійно значущих цінностей свідчить акцент на смислах, пов'язаних із життям дітей – 28 % у групі (щоб діти були щасливими, щоб діти були вихованішими і кращими за нас, щоб діти змогли вирішити ті проблеми, які ми їм залишили у спадок, щоб діти були освіченими, щоб діти стали хорошими людьми, спеціалістами і гарними батьками). Відповідно 10 % смислів респондентів, що стосуються життя в контексті життя інших людей, можна віднести до суто особистісних характеристик та інтересів (щоб відчувати себе людиною і цінувати, поважати тих, хто поряд, щоб розуміти інших і себе, щоб переймати досвід виховання дітей, щоб звірити свої думки, враження і почуття з іншими, щоб вчитися в інших).

Повнота і радість життя знайшла своє відображення у 20,6% смислів вчителів, причому як в узагальнених категоріях (щоб бути щасливим, щоб радіти життю, щоб жити краще), так і пов'язаних із прагненням фізичного та психічного здоров'я (щоб відпочити, щоб полегшити свій душевний стан, щоб зняти стрес). До речі, остання тенденція є особливо характерною для педагогів (39 % смислів даної групи), що свідчить про значні психоемоційні навантаження і потребу організації належних психогігієнічних умов педагогічної діяльності. Встановлено також, що вчителі вбачають повноту життя в його гармонійності та безпеці і не лише для себе (щоб жити в гармонії з собою, щоб мати надійне майбутнє, щоб жити серед вихованих і розумних людей, щоб нам було легше жити від усвідомлення того, що дітям добре).

Показово, що рівень осмислення значущості професійного самовизначення вчителів значно вищий у порівнянні зі студентами. Це доводить наявність у їхніх протоколах відповідних смислів (13 %): щоб стати справжнім професіоналом, щоб розкрити себе в професії, щоб робота приносила задоволення, щоб слідувати своєму

покликанню, щоб розуміти, що працюєш не даремно, щоб бути успішним в професії, щоб не розчаруватися в роботі вчителя, щоб зробити кар'єру тощо.

Саморозвиток та самореалізація представлені у смислах вчителів більшою мірою – 8,7 % відповідей (щоб розширити свій кругозір, щоб бути ерудитом, щоб пізнати світ, щоб розвиватися фізично та духовно), помітним також є краще усвідомлення досліджуваними важливості досягнення акме як вершини особистісного та професійного розвитку (щоб розкрити себе повністю, щоб самореалізуватися, щоб досягти вершини в своєму розвитку).

Вагомість для вчителів екзистенційних цінностей знайшла своє відображення у 6,77 % категорій (щоб знайти смисл життя, щоб зрозуміти, для чого живеш, щоб пізнати вищу сутність, щоб знайти своє призначення на землі, щоб віднайти істину), що свідчить про більше прагнення педагогів надати власному життю осмисленості, усвідомити істинні пріоритети свого існування.

Значущість для вчителів особистісного самовизначення ілюструють 4,8 % смислів (щоб проявити всі свої здібності, щоб бути особистістю, щоб відчувати власну цінність), важливо, що в даній групі теж прослідковуються професійні характеристики (щоб продовжити себе в дітях).

Зв'язок смислів із соціальними цінностями виявлений у 4,23 % відповідей (щоб мати успіх, щоб було цікаво спілкуватись, щоб не бути «білою вороною», щоб подобатися оточуючим), в них більшою мірою простежується тенденція до конформної поведінки у порівнянні з майбутніми вчителями.

Ознакою орієнтації на продукт є 2,5 % смислів (щоб продуктивно працювати, щоб досягти результату, щоб вирішувати проблеми), цей показник є меншим, ніж у студентів, що можна пояснити переважною спрямованістю педагогів на комунікативний аспект власної діяльності, її моральні та виховні особливості, а також певною віддаленістю результату праці вчителя в часі.

Отже, структурованість, глибина і впливовість світогляду на сприйняття й осмислення людиною дійсності виступають критерієм рівня розвитку динамічних смислових систем особистості. Дослідження узагальненого характеру цінностей та смислів студентів, особливостей їхнього об'єднання у цілісні світоглядні структури

свідчить про достовірно нижчий рівень сформованості світогляду майбутніх педагогів у порівнянні з вчителями, а результати інтерпретації змісту смислових категорій ілюструють недостатнє осмислення студентами власних життєвих і професійних перспектив та поверхове розуміння ними значущості майбутньої професійної діяльності і змісту її цінностей. В той же час, саме цілісність та узгодженість системи цінностей і смислів вчителів є ознакою їхньої особистісної зрілості, визначають успішність у соціальній адаптації, впливають на особистісне сприйняття та результати професійної діяльності.

2.4. Самоактуалізація особистості як провідний орієнтир професіоналізації майбутніх педагогів

На наступному етапі експерименту постала необхідність визначити місце і роль самоактуалізації особистості в структурі та становленні ціннісно-смислової сфери майбутніх учителів. Дослідження проводилося за допомогою тесту самоактуалізації особистості САМОАЛ і дало наступні результати.

Середній показник рівня прагнення до самоактуалізації майбутніх учителів становить 49,71 бала. У 42,94% опитаних даний показник перебував у межах норми (45–55 балів), за нижньою межею опинилися 31,07% студентів і лише 25,99% потрапили у так званий «діапазон самоактуалізації» (більше 55 балів). Значний відсоток респондентів з низьким прагненням до самоактуалізації викликає занепокоєння, адже говорить про неможливість молоді віднайти і проявити себе, про наявність ряду психологічних проблем і, за певних обставин, про схильність до психічних розладів. Необхідність витримувати тиск напруженого навчання, долати складні життєві ситуації, гармонійно існувати в швидкому та насиченому темпі інформаційного суспільства вимагає від особистості відповідної психологічної готовності. Інакше виникає внутрішній дисбаланс, який має ряд зовнішніх проявів: на фоні загальної дезадаптації спостерігається надмірна тривожність, невпевненість у собі, залежність від обставин, схильність до афективних проявів тощо.

Прослідкуємо показники самоактуалізації за курсами навчання (додаток Л.1, рис. Л.1.1). Помітно, що відмінності в цифрах незначні, проте тенденція наступна: зростання від I до II курсів, зниження на IV і більш різке падіння на V курсі.

Такий результат виглядає несподіваним, адже випускники в процесі навчання вже пройшли певні етапи особистісного та професійного становлення, які б мали стимулювати позитивні якісні зміни в мотиваційній, емоційно-вольовій та ціннісній сферах, породжувати зрілість суджень, нове мислення і світосприйняття. Власне, все те, що і характеризує особистість, яка здатна до самоактуалізації. Пояснити виявлене протиріччя допоможе аналіз показників, отриманих за окремими шкалами даного тесту (додаток Л.1, табл. Л.1.1). Зокрема, за більшістю шкал дані знаходяться в межах середнього рівня, порівняно вищими вони є за шкалами «Цінності», «Креативність» та «Орієнтація в часі». Це свідчить про те, що прагнення студентів до самоактуалізації проявляється переважно через підтримку відповідних цінностей, творчий підхід до вирішення життєвих питань й усвідомлення важливості цілісного сприйняття часових проміжків. Найнижчими є показники за шкалами «Погляд на природу людини», «Аутосимпатія» та «Спонтанність», тому майбутнім педагогам потрібно змінювати негативне ставлення до себе та інших людей, підвищувати віру у власний успіх на шляху здолаття перешкод, адже інакше неможливо ефективно працювати над собою і розвивати професійно важливі якості.

Аналіз структурних компонентів самоактуалізації за курсами навчання свідчить про наявність певних вікових особливостей даного явища (додаток Л.1, табл. Л.1.1), проаналізуємо статистично значущі відмінності (додаток Л.1, табл. Л.1.2). Спостерігається різке зниження рівня показників за шкалами «Цінності» та «Погляд на природу людини» серед випускників порівняно зі студентами початкового етапу навчання, хоча від I до II курсу цифри зростають. Зважаючи на роль даних шкал у професійному становленні майбутніх педагогів, ми пов'язуємо такі тенденції з завершенням вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, які насичені професійно-орієнтованими завданнями і сприяють розвитку відповідних змісту професії цінностей. Тому поступово ці важливі для роботи вчителя здобутки втрачаються, адже не знаходять продовження в змісті інших

навчальних дисциплін. З наближенням випуску студенти починають позитивніше оцінювати себе, стають емоційно розкутішими, відкритішими й автономними, однак варто підкреслити помітний злам в їхній самосвідомості на V курсі. Невизначеність майбутнього, інтуїтивне розуміння невідповідності рівня власних знань і досвіду вимогам ринку праці, типовий для молоді максималізм з бажанням отримати все і одразу без надмірних зусиль призводить до певної часової дезорієнтації, появи невпевненості у власних можливостях, хаотичного пошуку результативних зразків поведінки на фоні зниження рівня саморозуміння та креативності.

З метою співвіднесення виявлених особливостей з майбутньою професійною діяльністю студентів проведемо їхній порівняльний аналіз з результатами дослідження вчителів. Підкреслимо, що прагнення до самоактуалізації у педагогів виявилось достовірно вищим – 54,02 бала ($t\text{-Stud}=4,12$; $p<0,001$), крім того відсоткові співвідношення оптимістичніші: 35,39 % вчителів мають високі показники, 63,08 % – середні, низькі ж результати продемонстрували лише 1,54 % досліджуваних. За окремими шкалами тесту відмінності даних представлені на рис. 2.7, а оцінка їхньої статистичної значущості – в додатку Л.2.

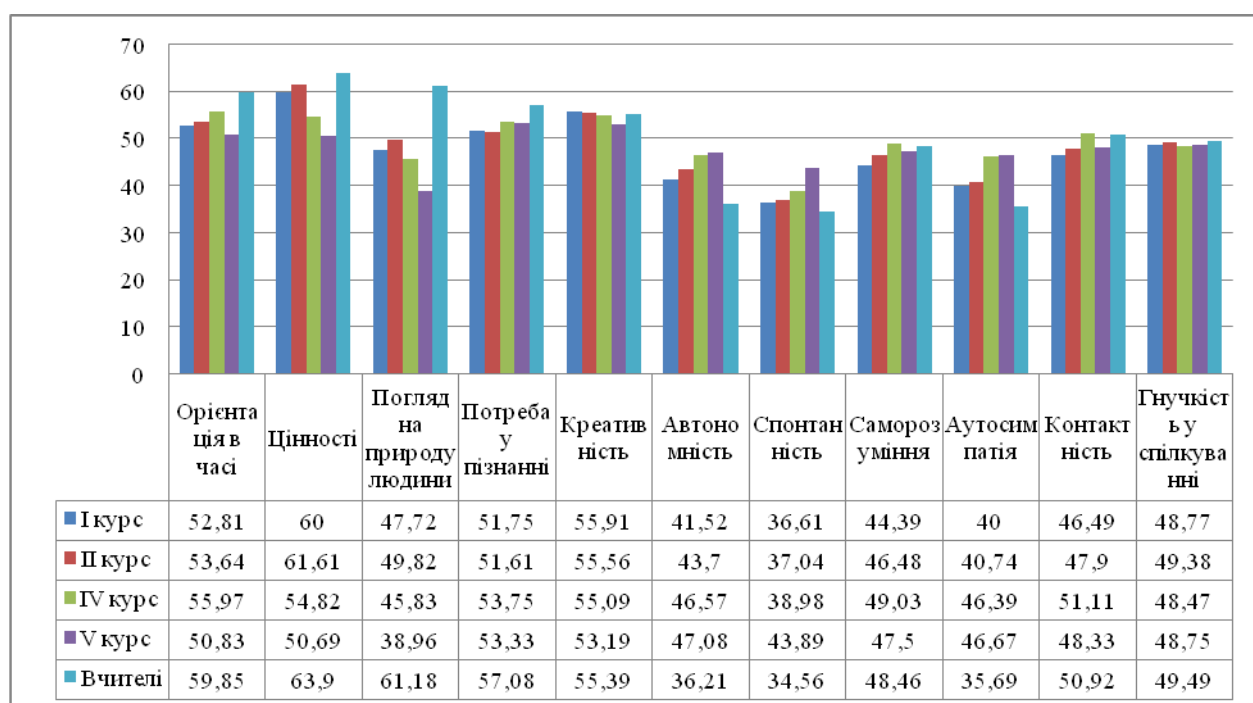


Рис. 2.7. Розподіл показників самоактуалізації особистості вчителів та студентів за роками навчання

Узагальнення результатів приводить до наступних висновків. Вчителі вбачають можливості власної професійної і, варто думати, особистісної самореалізації в служінні відповідним цінностям (істини, добра, краси, справедливості тощо), в гармонійних міжособистісних взаєминах, основою яких є позитивна оцінка інших людей. Іде мова про відомий педагогічний оптимізм, без якого робота вчителя перетворилася б у передачу інформації, просту фіксацію навчальних досягнень (чи втрат) учня або, що найгірше, у невиправдане розвішування ярликів на зразок «здібний» чи «нездара». Студентам, на відміну від педагогів, не вистачає віри в людські можливості ($t\text{-Stud}=7,74$; $p<0,001$), особливо п'ятикурсникам ($t\text{-Stud}=7,21$; $p<0,001$). В цілому, за важливими показниками самоактуалізації ближчими до педагогів виявилися студенти початкового етапу навчання, а невипускники. Зокрема, за шкалою «Цінності» статистична значущість відмінностей на рівні $p<0,001$ виявлена в парах «вчителі-IV курс» і «вчителі-V курс»: $t\text{-Stud}=3,97$ і $t\text{-Stud}=4,23$ відповідно.

Отже, в процесі підготовки у ВНЗ відбуваються важливі для професійної діяльності «особистісні втрати» і, на нашу думку, злам припадає саме на середину навчання й інерційно набирає обертів до випуску, поглиблюючись традиційними кризовими явищами цього перехідного моменту в житті молодого людини.

Проте існують перешкоди, які не дозволяють вчителям досягти високого рівня самоактуалізації. Зокрема, у них виявлені найнижчі серед всіх категорій опитаних показники за шкалами «Спонтанність», «Аутосимпатія» та «Автономність». Відмінності зі студентами в цілому відповідно становили: $t\text{-Stud}=-2,53$ при $p<0,01$ та $t\text{-Stud}=-3,35$ і $t\text{-Stud}=-4,06$ при $p<0,001$. Автономність є критерієм цілісності особистості, її зрілості та самодостатності, а у поєднанні з позитивною оцінкою себе – ще й основою психологічного здоров'я [124; 174]. Педагоги виявилися залежними – від соціальних стереотипів, життєвих обставин, освітянських стандартів і директив, самоактуалізація для них ще не стала способом життя, а залишається лише прагненням. У той же час, самоактуалізація особистості, її цінності, смисли, мотиви, особливості ставлення до себе і професії взаємопов'язані між собою і

являють інтегральну характеристику розвитку– особистісний самоактуалізаційний потенціал, основу якого складають саме цінності самоактуалізації [138, с. 10].

Вчителі ж ніби виступають заручниками власної соціальної ролі, адже, маючи значні особистісні ресурси, вони не лише не можуть вповні їх реалізувати, а й відчують себе залежними від держави внаслідок її освітньої політики. Студенти за певними характеристиками більш гнучкі в сучасному житті, вони володіють позитивною внутрішньою «свободою для» (в термінах Е.Фромма), що є значущим для розвитку їхнього прагнення до самоактуалізації [218, с. 137].

Важливим показником самоактуалізації є шкала «Орієнтація в часі», за якою результати вчителів достовірно вищі ($t\text{-Stud}=2,27$; $p<0,1$). Студенти ніби перебувають у «передчутті життя», захоплені ймовірністю майбутніх успіхів. Їм властива оманлива переконаність на зразок: «Прийде час, закінчу навчання і заживу по-справжньому», що певною мірою знецінює теперішнє і гальмує процес саморозвитку та самореалізації молоді. Можемо припустити, що педагоги більш схильні жити сьогоднішнім, а не відкладати життя на потім. Єдиною засторогою, зважаючи на попередні дані, є висока ймовірність жити не за принципом «тут і тепер», а одним днем через непрогнозованість майбутнього.

Прослідкувати, наскільки показники самоактуалізації узгоджені з іншими характеристиками ціннісно-сислової сфери студентів допоможе аналіз відповідних кореляційних зв'язків. В системі цінностей прослідковується декілька полюсів, які так чи інакше корелюють з показниками самоактуалізації особистості. Першим полюсом є типи цінностей «Самостійність» та «Стимуляція», які мали статистично значущий позитивний зв'язок з переважною більшістю шкал методики САМОАЛ: загальним прагненням самоактуалізації ($r=0,28$ та $r=0,35$; $p<0,001$), «Потребою у пізнанні» ($r=0,19$ та $r=0,17$; $p<0,01$), «Креативністю» ($r=0,22$ та $r=0,23$; $p<0,001$), «Автономністю» ($r=0,39$ та $r=0,33$; $p<0,001$), «Спонтанністю» ($r=0,21$; $p<0,01$ та $r=0,37$; $p<0,001$), «Аутосимпатією» ($r=0,27$ та $r=0,36$; $p<0,001$). Тим самим ніби підтверджується думка, що прагнення самоактуалізації студентів реалізується переважно в площині самодостатності, відмежування себе від інтересів інших людей, від цінностей співжиття в соціумі. Цікаво, що в переліку немає зв'язку

«Самостійності» з «Саморозумінням», а «Стимуляції» – з «Орієнтацією в часі» і «Гнучкістю у спілкуванні», отже, залишаються особистісні питання, де молоді потрібна допомога в пізнанні себе та соціальній адаптації, а в постійному прагненні нових вражень існує небезпека втратити почуття реальності.

Наступним полюсом є ціннісні типи «Доброта» та «Універсалізм», які позитивно корелюють зі шкалами «Цінності» (відповідно $r=0,32$ та $r=0,26$ при $p<0,001$) та «Погляд на природу людини» ($r=0,29$; $p<0,001$ та $r=0,18$; $p<0,01$). Наявність такого цілком логічного поєднання додає узгодженості ціннісно-смісловій сфері майбутніх учителів і нових можливостей для її комплексного розвитку. Але негативні кореляції розкривають ймовірні труднощі на цьому шляху: так зниження рейтингу цінностей доброти й універсалізму супроводжується підвищенням позитивного ставлення до себе ($r=-0,18$; $p<0,01$ та $r=-0,23$; $p<0,001$) та прагнення незалежності дій ($r=-0,32$ та $r=-0,28$ при $p<0,001$). А благополуччя всіх людей цінується менше ще й при зростанні саморозуміння ($r=-0,18$; $p<0,01$) та потреби пізнавати нове ($r=-0,16$; $p<0,05$).

Лише негативні зв'язки спостерігаються у шкал САМОАЛ з іншим ціннісним полюсом, який об'єднав «Традиції», «Конформність» та «Безпеку». В комплексі вони йдуть врозріз з показниками шкали «Автономність» (відповідно $r=-0,38$; $r=-0,49$; $r=-0,28$ при $p<0,001$), що пояснюється, на нашу думку, антагонізмом консервативних цінностей та цінностей вільного вибору. Цікаво також, що чим менші бали досліджуваних за шкалою «Саморозуміння», тим більшою є їхня конформність ($r=-0,23$; $p<0,001$) та прихильність до традицій ($r=-0,22$; $p<0,001$). Зниження рівня конформної поведінки та важливості безпеки супроводжується зростанням загального показника прагнення до самоактуалізації ($r=-0,33$; $p<0,001$ та $r=-0,21$; $p<0,01$), потреби пізнання ($r=-0,23$ та $r=-0,27$ при $p<0,001$) й аутосимпатії ($r=-0,45$; $p<0,001$ та $r=-0,20$; $p<0,01$). Значущість ціннісного типу «Конформність» виявилася також протилежною оцінці спонтанності ($r=-0,43$; $p<0,001$), що, на нашу думку, розширює її розуміння не лише як вільного прояву емоцій та почуттів, а й як здатності активно діяти під впливом внутрішніх

спонук, вільно обираючи з можливого діапазону почуттів, думок, способів поведінки.

Питання в тому, що лежить в основі такого вибору, які особливості потребо-мотиваційної сфери студентів матимуть при цьому вирішальне значення. Аналіз зв'язків ціннісного полюсу «Гедонізм»-«Влада»-«Досягнення» показує, що саме прагнення насолоди і впливу мають спільні позитивні кореляції зі шкалами «Аутосимпатія» ($r=0,33$ та $r=0,31$ при $p<0,001$), «Спонтанність» ($r=0,19$; $p<0,01$ та $r=0,24$; $p<0,001$) й «Автономність» ($r=0,24$; $p<0,001$ та $r=0,22$; $p<0,001$) і негативні – зі шкалою «Цінності» ($r=-0,26$; $p<0,001$ та $r=-0,19$; $p<0,01$). Орієнтація на досягнення, в свою чергу, супроводжується позитивною оцінкою себе, своїх здібностей та можливостей ($r=0,17$; $p<0,01$), зростанням впевненості у собі, відкритого самопрояву ($r=0,23$; $p<0,001$) та прагнення незалежності ($r=0,14$; $p<0,05$).

Ситуація появи охарактеризованих ціннісних полюсів здається прогнозованою і навіть типовою для сучасного життя, однак за таких умов самоактуалізація особистості студентів виглядає доволі парадоксально і однобічно, тобто вона стає можливою лише в протилежних варіаціях, а не в традиційному для гуманістичної психології поєднанні усіх показників.

Дотримуючись думки, що самоактуалізована особистість має бути в першу чергу високодуховною, ми провели кореляційний аналіз показників методики САМОАЛ і результатів дослідження духовності майбутніх учителів. Наведемо отримані дані. Наріжним каменем взаємозв'язку тут стали твердження, які характеризували духовно багату людину, що підсумовує проаналізовані вище особливості. Молоді люди в переважній своїй більшості не мають високого рівня показників самоактуалізації, вона для них залишається потенційною можливістю, ідеалом, до якого потрібно наблизитися, таким же ідеалом є і духовно багата людина, портрет якої пропонувалося описати. Центральним твердженням зв'язків стала характеристика «Хто живе в гармонії з собою та світом», яка позитивно корелювала з загальним показником прагнення до самоактуалізації ($r=0,22$; $p<0,001$), а також шкалами «Цінності» ($r=0,16$; $p<0,05$), «Автономність» ($r=0,22$; $p<0,001$),

«Спонтанність» ($r=0,18$; $p<0,01$), «Аутосимпатія» ($r=0,20$; $p<0,01$), «Саморозуміння» ($r=0,15$; $p<0,05$) та «Гнучкість у спілкуванні» ($r=0,17$; $p<0,01$).

У зв'язку з цим важливою є думка, що самоактуалізація є процесом гармонійного розвитку особистості в процесі життєдіяльності [2], тобто здатністю співвіднести свій внутрішній світ з довкіллям, актуалізувати та в подальшому реалізувати власний потенціал в умовах, які пропонує життя. Отже, особистість, яка здатна до самоактуалізації, це, в першу чергу, гармонійна особистість.

Однак підкреслимо, що в цілому кореляції показників духовного розвитку студентів зі шкалами САМОАЛ незначні. Серед інших характеристик духовно багатой людини в позитивних зв'язках задіяні: «Хто відповідальний за себе, інших та світ навколо» зі шкалами «Потреба у пізнанні» ($r=0,25$; $p<0,001$) та «Креативність» ($r=0,18$; $p<0,01$), «Хто дотримується законів Природи та Космосу» з «Креативністю» ($r=0,16$; $p<0,05$), «Хто має різнобічні духовні потреби та інтереси» з «Гнучкістю у спілкуванні» ($r=0,20$; $p<0,01$) і «Контактністю» ($r=0,15$; $p<0,05$). Серед духовних цінностей зі шкалами САМОАЛ позитивні кореляції мали: «Дбайливе ставлення до природи» – зі шкалою «Цінності» ($r=0,16$; $p<0,05$), «Творче ставлення до себе та світу» – з «Автономністю» ($r=0,19$; $p<0,01$), «Святість материнства, дитинства та старості» – з «Потребою у пізнанні» ($r=0,18$; $p<0,01$). Отже, значущість відповідальності, в тому числі і соціальної, зростає паралельно із потребою у пізнанні та здатністю до творчої діяльності, яка також синхронна з підтримкою екологічних цінностей і прагненням незалежності. Особливо чітко простежується тенденція одночасного зростання показників самоактуалізації та рівня екологічної свідомості респондентів, яка має бути залучена до вирішення проблем екологічного виховання молоді.

Виявлені негативні кореляції дивують більше, адже вони мали місце між твердженням «Хто живе по совісті» та шкалами «Автономність» ($r=-0,16$; $p<0,05$), «Креативність» ($r=-0,28$; $p<0,001$), «Спонтанність» ($r=-0,14$; $p<0,05$), «Аутосимпатія» ($r=-0,13$; $p<0,05$) і загальним показником прагнення до самоактуалізації ($r=-0,18$; $p<0,01$), а також між характеристиками «Хто любить дітей, шанує літніх та піклується про жінку-матір» і шкалою «Гнучкість у спілкуванні» ($r=-0,18$; $p<0,01$) та

«Хто має різнобічні духовні потреби та інтереси» і «Потребою у пізнанні» ($r=-0,17$; $p<0,01$).

Це спонукає до роздумів щодо феномену совісті і його місця в структурі духовних цінностей особистості, адже совість є «актуалізована суперечлива єдність самоповаги і Его-наміру, яка попереджує в особистості відхилення від духовно-моральних приписів», а «необхідною умовою виховання почуття совісті є не просто моральна вихованість особистості..., а володіння нею системою духовних цінностей, які виникають на основі єдності механізмів свідомості й самосвідомості» [21, с. 1]. В ситуаціях морального вибору між самоповагою і Его-наміром повинен виникати внутрішній зв'язок, тобто має «спрацювати почуття совісті». Умовою цього явища І.Д.Бех називає цілеспрямоване виховання духовних цінностей, результатом якого є моральний самоконтроль, коли «у зіткненні Его-наміру і моральної цінності перевага буде на боці останньої, адже вона володіє більшою смисло-ціннісною силою» [21, с. 2]. Дані кореляційного аналізу, на нашу думку, показують невключення певних моральних категорій у структуру самосвідомості майбутніх учителів чи навіть хибне розуміння їхньої сутності, що ставить відповідні завдання їхнього духовного розвитку. Наскільки сильним є дисонанс між потребами розвитку духовності студентів та реальним станом речей ілюструє також негативний зв'язок між духовною цінністю «Гуманність до слабких та беззахисних» і шкалою «Аутосимпатія» ($r=-0,22$; $p<0,001$). В той же час, саме духовні цінності «є основою того, щоб особистість пізнала себе (у новій якості), схвалила себе за це духовне надбання та самооцінила. У результаті такої внутрішньої діяльності у неї й виникає повага до себе як певне самоствавлення, що глибоко переживається» [21, с. 1].

Наступним кроком став аналіз зв'язків між показниками методик «Смисложиттєві орієнтації» та «САМОАЛ», при цьому негативних кореляцій не виявлено. Позитивні зв'язки з усіма показниками тесту СЖО на рівні значущості $p<0,001$ мали загальний показник прагнення до самоактуалізації («Осмисленість життя»: $r=0,48$; «Цілі в житті»: $r=0,38$; «Процес життя»: $r=0,56$; «Результативність життя»: $r=0,46$; «Локус контролю-Я»: $r=0,54$; «Локус контролю-життя»: $r=0,53$), а також шкали «Орієнтація в часі» (відповідно $r=0,46; 0,48; 0,47; 0,53; 0,45; 0,58$),

«Погляд на природу людини» ($r=0,38;0,28;0,38;0,25;0,37; 0,34$) та «Спонтанність» ($r=0,29;0,18$ ($p<0,05$); $0,36;0,29;0,32;0,40$). Даний факт доводить їхню важливість в усвідомленні студентами осмисленості, часових перспектив та керованості власного життя.

Для нас важливо було прослідкувати, які з шкал виявилися виключеними з системи таких узгоджених зв'язків, тому надалі аналіз проводиться саме у даному контексті. Всі інші показники корелюють позитивно. Найбільш «незадіяними» виявилися шкали «Гнучкість у спілкуванні», «Потреба у пізнанні» та «Контактність», їхня взаємозалежність прослідковувалася лише щодо «Процесу життя» ($r=0,16$, $p<0,05$; $r=0,19$ та $r=0,17$ при $p<0,01$). Зважаючи на провідну діяльність студентства, зрозуміло, що саме в навчанні та в спілкуванні на даний момент шукає молодь емоційного насичення та новизни. Проте, не безпроблемно, адже з «Процесом життя», а також «Цілями в житті» та загальним показником його осмисленості не мала достовірного зв'язку шкала «Саморозуміння». Можна припустити, що студенти відчують труднощі з самопізнанням та саморозумінням, зокрема щодо осмисленості свого життя та усвідомлення єдності власного життєвого шляху. Більш проблемним є бачення майбутнього, адже шкали «Аутосимпатія» та «Автономність» також не мають статистично значущих зв'язків з шкалою «Цілі в житті» (і лише з нею). Даний факт насторожує, адже молода людина виглядає ніби відстороненою від свідомої побудови власного майбутнього, складається враження, що вона «пливе за течією». Більше того, в оцінці минулого за шкалою «Результат життя» не мала статистично значущого підтвердження задіяність цінностей самоактуалізації та творчого підходу. Можна говорити, що орієнтація на пріоритет добра, краси, істини, прагнення до нестандартного мислення і креативності не впливають безпосередньо на зростання рівня осмисленості подій минулого, молодь обирає для цього інші критерії.

З метою порівняння рівня інтегрованості показників самоактуалізації в структуру ціннісно-сміслової сфери особистості були співвіднесені результати кореляційного аналізу даних САМОАЛ студентів та педагогів. Зупинимося на розгляді відмінностей. Цікаво, що у зв'язках з даними методики Ш.Шварца також

спостерігається певна полюсність, проте вона не виглядає такою суперечливою. Навпаки, дозволяє простежити взаємозалежність самоактуалізації особистості та її професійної діяльності, адже замикає на собі професійно важливі для вчителя пріоритети. Зокрема, позитивні кореляції можна об'єднати довкола ціннісних типів «Доброта» та «Універсалізм» (загальний показник прагнення до самоактуалізації (відповідно $r=0,41$; $p<0,001$ та $r=0,38$; $p<0,01$), шкали «Орієнтація в часі» ($r=0,43$; $p<0,001$ та $r=0,29$; $p<0,05$), «Цінності» ($r=0,42$; $p<0,001$ та $r=0,31$; $p<0,05$), «Погляд на природу людини» ($r=0,36$; $p<0,01$ та $r=0,33$; $p<0,01$), «Контактність» ($r=0,27$; $p<0,05$ та $r=0,29$; $p<0,05$), а також «Автономність» ($r=0,30$; $p<0,05$) та «Потреба у пізнанні» ($r=0,27$; $p<0,05$), які мають позитивний зв'язок окремо з типом «Доброта»).

Інший ціннісний полюс становить тип цінностей «Влада» у різних варіаціях з «Гедонізмом» і «Досягненнями», фактично, це полюс, в якому самоактуалізована особистість вважає значущими самозвеличчання та домінування, адже виявлені кореляції переважно негативні. Так, тип «Влада» має негативний зв'язок з рівнем значущості $p<0,01$ із загальним прагненням до самоактуалізації ($r=-0,34$), шкалами «Аутосимпатія» ($r=-0,34$), «Автономність» ($r=-0,37$) і «Гнучкість у спілкуванні» ($r=-0,34$) та з рівнем $p<0,05$ – зі шкалами «Цінності» ($r=-0,31$), «Погляд на природу людини» ($r=-0,29$), «Потреба у пізнанні» ($r=-0,30$), «Креативність» ($r=-0,26$), «Спонтанність» ($r=-0,27$) і «Контактність» ($r=-0,25$). Цінності гедонізму виявилися несумісними з загальним прагненням самоактуалізації ($r=-0,33$; $p<0,01$), «Автономністю» ($r=-0,42$; $p<0,001$) та шкалами «Цінності» ($r=-0,28$), «Погляд на природу людини» ($r=-0,30$), «Контактність» ($r=-0,27$), «Потреба у пізнанні» ($r=-0,29$) зі значущістю $p<0,05$. Тип «Досягнення» мав щільні негативні зв'язки зі шкалами «Цінності» ($r=-0,34$; $p<0,01$), «Погляд на природу людини» ($r=-0,27$; $p<0,05$) та «Креативність» ($r=-0,31$; $p<0,05$). Цікаво, що «Гедонізм» позитивно корелює лише зі «Спонтанністю» ($r=0,25$; $p<0,05$) як здатністю не лише прислухатися до своїх бажань, вподобань, переживань, а і за певних умов діяти імпульсивно, під впливом хвилильних потягів і задоволень, часто всупереч цінностям збереження гармонійних взаємин з оточуючими. Підкреслимо, що «Досягнення» взагалі не мали позитивних зв'язків з показниками САМОАЛ. У цьому простежується парадокс невключеності

професійних здобутків, їхньої значущості, у процес самоактуалізації вчителів. Повертаючись до описаної раніше зовнішньої мотивації успіху, певної формалізованості досягнень, яка притаманна сучасній школі, можна говорити про потребу зміщення акцентів. Вчителі мають побачити в результатах своєї праці не лише виконання певного «соціального замовлення», а й рух до вдосконалення себе як професіонала і реалізацію власного особистісного потенціалу.

Варто підкреслити також, що цінності типу «Самостійність» не були так задіяні у зв'язки з показниками самоактуалізації серед педагогів, як серед студентів. Позитивні кореляції спостерігалися зі шкалами «Цінності» ($r=0,28$; $p<0,05$), «Автономність» ($r=0,26$; $p<0,05$) та «Саморозуміння» ($r=0,33$; $p<0,01$), тобто прагнення педагогів бути самостійним у своїх діях та думках більшою мірою зорієнтоване на самовдосконалення та самопізнання, а не лише має егоцентричний характер. Негативний зв'язок зі шкалою «Контактність» ($r=-0,37$; $p<0,01$) може свідчити про залежність вчителів від соціальних очікувань та стереотипів, хоча така ж ситуація з типом «Конформність» ($r=-0,32$; $p<0,05$) говорить про певний баланс. Тобто, в уявленні вчителів особистість, яка здатна до самоактуалізації, відкрита в спілкуванні, легко налагоджує контакти, готова до компромісного врахування інтересів, йде на поступки, але не слідує за групою сліпо. Значущість конформності виявилася також несумісною з потребою у пізнанні ($r=-0,39$; $p<0,001$), адже відкриття нових горизонтів робить людину вільнішою, формує нове світосприйняття і чітку власну позицію.

Аналіз зв'язків шкали «Орієнтація в часі» показав позитивну кореляцію з ціннісними типами «Безпека» ($r=0,40$; $p<0,001$) та «Традиції» ($r=0,38$; $p<0,01$), що ілюструє не лише готовність вчителів вести діалог поколінь, а й їхню консервативність. Цікаво, що зростання рівня саморозуміння знижує залежність від обставин, дозволяє почуватися впевненіше, навіть розкутіше, чим можна пояснити негативну кореляцію з цінностями безпеки ($r=-0,29$; $p<0,05$).

Зв'язки показників духовного розвитку та рівня самоактуалізації педагогів виявилися більш різноманітними та узгодженими у порівнянні з результатами студентів. Інтегруючими чинниками в даному випадку можна назвати духовну

цінність «Життя за законами добра та краси» і характеристики духовно багатой людини «Хто живе в гармонії» та «Хто любить дітей, шанує літніх людей, піклується про жінку-матір», які позитивно корелюють з загальним показником прагнення до самоактуалізації ($r=0,37$; $r=0,34$; $r=0,35$ при $p<0,01$), шкалами «Орієнтація в часі» ($r=0,31$, $p<0,05$; $r=0,36$, $p<0,01$; $r=0,28$, $p<0,05$), «Цінності» ($r=0,35$, $p<0,01$; $r=0,40$, $p<0,001$; $r=0,38$, $p<0,01$), «Погляд на природу людини» ($r=0,27$, $p<0,05$; $r=0,32$, $p<0,01$; $r=0,36$, $p<0,01$), «Контактність» ($r=0,29$; $r=0,30$; $r=0,25$ при $p<0,05$). Позитивні зв'язки спостерігалися також зі шкалою «Потреба у пізнанні», яка визнається ознакою гармонійності життя ($r=0,27$; $p<0,05$). Така ситуація говорить про те, що самоактуалізація вчителів спрямована не на самодостатність і егоїстичні прояви, вона замикається на гуманістичних цінностях, які логічно включені у систему ціннісних пріоритетів педагогічної праці і дозволяють віднайти себе у професійній діяльності.

Додатковим підтвердженням цієї думки є інші позитивні зв'язки: зростання відповідальності за себе, інших та світ навколо іде паралельно із розширенням прагнення самоактуалізації ($r=0,33$; $p<0,01$), кращою орієнтацією в часі ($r=0,28$; $p<0,05$), позитивним поглядом і вірою в людські можливості ($r=0,31$; $p<0,05$). Підкреслимо також, що підтримка цінностей самоактуалізованої особистості об'єднала довкола себе і ряд духовних цінностей, що говорить про співвіднесеність понять високого рівня духовності і самоактуалізації. Крім вищезазначених, залученими виявилися «Святість материнства, дитинства та старості» ($r=0,36$; $p<0,01$), «Віра в Бога» ($r=0,27$; $p<0,05$), «Творче ставлення до себе та світу» ($r=0,35$; $p<0,01$), а от цінності дбайливого ставлення до природи були відсунуті на задній план ($r=-0,25$; $p<0,05$), що варто врахувати в процесі екологічного виховання молоді.

Виявлена також інша цікава закономірність: знання історії свого народу було більш значущим у респондентів, які не мали проблем з розмежуванням минулого, теперішнього та майбутнього ($r=0,33$; $p<0,01$) та прагнули автономності ($r=0,25$; $p<0,05$), що може говорити не лише про усвідомлення вчителями ролі громадянських цінностей у вихованні, а й про їхню активну позицію щодо них.

Проаналізуємо негативні кореляційні зв'язки, адже вони ставлять ряд непростих запитань: зростання балів за шкалою «Погляд на природу людини» супроводжувалося зниженням значущості твердження «Хто живе по совісті» ($r=-0,37$; $p<0,01$); потреба у пізнанні ішла врозрід зі святістю материнства, дитинства та старості ($r=-0,33$; $p<0,01$), а також супроводжувалася падінням значущості характеристики «Хто любить дітей, шанує літніх, піклується про жінку-матір» ($r=-0,33$; $p<0,01$) спільно зі шкалою «Автономність» ($r=-0,31$; $p<0,05$). Спостерігалась також тенденція зниження рейтингу цінності «Життя за законами добра та краси» серед опитуваних з високими показниками за шкалою «Спонтанність» ($r=-0,33$; $p<0,01$), однак вони ж визнавали значущість екологічних цінностей ($r=0,33$; $p<0,01$). Це дає підстави говорити, що, відсторонившись певною мірою від загальнолюдських цінностей, дана група респондентів слідує переважно внутрішньому поклику та законам природи.

Можна припустити, що існує суперечність між розумінням сутності природи людини, вірою в її сили та потребою слідувати законам совісті в сучасному непростому світі. Цей моральний конфлікт потребує вирішення, окремі вчителі обирають роль лише вчителя-предметника, вони ерудовані, відкриті до нових знань, хороші методисти, проте намагаються триматися осторонь ролі вихователя і взагалі дистанціюються від моральних аспектів роботи педагога, обмежуючись лише викладанням. Однак не можна виключити загрозу існування подвійних стандартів в освіті, коли педагог, не маючи відповідних моральних переконань, намагається займатися вихованням учнів. Тоді мова йтиме вже про небезпечне професійне лицемірство, а не про самоактуалізацію особистості в професійній діяльності.

Проаналізуємо зв'язки між результатами дослідження серед учителів за методиками «Смисложиттєві орієнтації» та «САМОАЛ», підкреслимо, що негативних кореляцій також не виявлено. Показово, що одночасно з усіма показниками тесту СЖО корелювало більше даних: загальний рівень самоактуалізації («Осмисленість життя»: $r=0,58$; $p<0,001$; «Цілі в житті»: $r=0,35$, $p<0,01$; «Процес життя»: $r=0,57$, $p<0,001$; «Результативність життя»: $r=0,56$, $p<0,001$; «Локус контролю-Я»: $r=0,46$, $p<0,001$; «Локус контролю-життя»: $r=0,59$; $p<0,001$) та

шкали «Орієнтація в часі» ($r=0,50$; $r=0,42$; $r=0,50$; $r=0,51$; $r=0,55$; $r=0,53$ при $p<0,001$), «Гнучкість у спілкуванні» ($r=0,39$; $p<0,001$; $r=0,34$; $p<0,01$; $r=0,42$; $p<0,001$; $r=0,28$, $p<0,05$; $r=0,30$, $p<0,05$; $r=0,41$; $p<0,001$), «Креативність» ($r=0,39$; $p<0,001$; $r=0,26$; $p<0,05$; $r=0,39$; $p<0,001$; $r=0,36$, $p<0,01$; $r=0,32$, $p<0,001$; $r=0,38$; $p<0,001$), «Автономність» ($r=0,44$; $p<0,001$; $r=0,34$, $p<0,01$; $r=0,37$, $p<0,01$; $r=0,41$, $p<0,001$; $r=0,39$, $p<0,001$; $r=0,41$; $p<0,001$) і «Погляд на природу людини» ($r=0,41$; $p<0,001$; $r=0,27$, $p<0,05$; $r=0,31$, $p<0,05$; $r=0,37$, $p<0,01$; $r=0,36$; $p<0,01$; $r=0,42$; $p<0,001$). Це говорить про кращу узгодженість ціннісно-сислової сфери педагогів у порівнянні зі студентами, міцніший зв'язок між рівнем осмисленості життя вчителя та самоактуалізацією його особистості. Щодо конкретних шкал, то цінності особистості, здатної до самоактуалізації, не знайшли взаємозв'язку з керованістю її життя, що може говорити про певні сумніви щодо дієвості даних ціннісних пріоритетів. Така проблема постійно постає перед педагогами, адже реалії життя диктують інші стандарти поведінки, важливо допомогти дитині не загубитися в них, сформувані і зберегти внутрішньоособистісний духовний стержень.

Більше того, потрібна допомога і самому вчителю, адже його позитивна оцінка себе (шкала «Аутосимпатія») виявилася зацентрованою переважно на результатах діяльності, на постійному аналізі минулого ($r=0,35$; $p<0,01$). Віддаленість таких результатів в часі, вплив на них ряду об'єктивних, не підвладних контролю чинників знижує впевненість у власних силах, породжує залежність від обставин. І хоча шкала «Саморозуміння» не мала статистично значущих зв'язків тільки зі шкалою «Локус контролю-Я», саме цим доповнюється картина певної незахищеності, а в деяких випадках навіть безпорадності вчителів у сучасному житті.

Потреба у пізнанні та контактність як складові когнітивної та комунікативної компетентностей вчителя безпосередньо пов'язані з рівнем осмисленості життя ($r=0,26$ і $r=0,30$) та постановкою його цілей ($r=0,30$ і $r=0,29$) зі значущістю $p<0,05$, але не задіяні в оцінці теперішнього та минулого, і також не мають достовірної залежності від локусу контролю. Це нашо вухує на думку щодо певної декларативності названих характеристик, які з різних причин не знаходять відображення і осмислення їхньої значущості в щоденній діяльності.

Розкриття зв'язків шкали «Спонтанність» говорить, що високі бали даної шкали спостерігаються паралельно з високим рівнем осмисленості життя ($r=0,30$; $p<0,05$), проте складається враження, що респонденти ніби віддають його на розсуд долі. Позитивні кореляції присутні лише зі шкалами «Процес життя» ($r=0,35$; $p<0,01$), «Результат життя» ($r=0,33$; $p<0,01$) та «Локус контролю-життя» ($r=0,28$; $p<0,05$), тому можна припустити, що цілеспрямованість, орієнтація на майбутнє та керуваність життям на основі власного бачення в цій ситуації є недостатніми. Важливо, щоб наслідком таких явищ не стала апатія, фаталізм та зневіра у власних силах, адже вчитель має виховувати активність, ініціативність, готовність до швидкоплинних змін та володіти належним рівнем психоемоційної стійкості до стресогенних чинників.

Отже, дослідження самоактуалізації особистості демонструє переважно низький рівень прагнення до неї студентів, певну однобічність її проявів, зацентрованість на індивідуальних пріоритетах при недостатньому розвитку характеристик, які сприяють гармонійній взаємодії з іншими людьми, незначну включеність духовних цінностей в структуру самосвідомості майбутніх учителів. В свою чергу, компоненти ціннісно-сислової сфери педагогів виявилися більш узгодженими між собою, а також більшою мірою орієнтованими безпосередньо на професійну діяльність.

2.5. Рівні розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів

Реалізація ідеї інтегративності як ключової в дослідженні психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів поруч із вивченням її компонентів та взаємозв'язків між ними потребує також виявлення рівнів розвитку даного утворення з урахуванням уявлень про його цілісність.

Відповідні спроби в психологічній науці мають поодинокий характер і стосуються виявлення рівнів розвитку окремих аспектів ціннісно-сислової сфери особистості: мотивують потреб (А.Маслоу, К.Альдерфер), «Его» як

провідного регуляторного утворення (Дж.Ловінгер), моральних суджень (Л.Колберг), цінностей (Л.Б.Ерштейн, Е.О.Помиткін), смислової сфери (Б.С.Братусь) [32; 123; 158; 192; 237; 250; 253].

Отримані авторами результати не виходять на значущий для нашого дослідження рівень узагальнення, проте створюють необхідне для нього підґрунтя. Систематизація змісту наукових доробок дозволила нам простежити важливі для педагогічної діяльності тенденції і припустити можливість виділення високого, середнього та низького рівнів розвитку професійно значущих складових ціннісно-смислової сфери вчителя (додаток М.1, табл. М.1.1).

Проведений аналіз дав змогу узагальнити експериментальні дані щодо психологічних особливостей ціннісно-смислової сфери студентіві підійти до кількісного та якісного визначення виділених рівнів.

На основі даних теоретичного та емпіричного дослідження були обґрунтовані критерії розвитку ціннісно-смислової сфери майбутніх учителів в контексті їхньої професійної значущості. До них ми відносимо: гуманістичну та професійну спрямованість системи цінностей особистості, її ієрархічністьіцілісність, що забезпечується духовними цінностями як інтегруючимкомпонентом;осмислення характеристик професійної діяльності, що проявляється в готовності до прийняття позиції її суб'єкта, вмотивованості особистісного та професійного самовизначення, готовності до проявівособистісної зрілості і реалізації значущих для педагогічної праці пріоритетів в діяльності та поведінці; продуктивність актуальних смислових станів для життєдіяльності особистості;її прагнення до самоактуалізації.

Експериментальне дослідження рівнів розвитку професійно значущих складових ціннісно-смислової сфери майбутнього вчителя здійснювалося за допомогою відповідних емпіричних показників (додаток М.1, табл. М.1.2).

Логіка їхнього відбору була обумовлена бажанням співвіднести отримані під час теоретичного обґрунтування рівнів розвитку професійно значущих складових ціннісно-смислової сфери вчителя дані з результатами констатувального експерименту. При цьому виявлені чіткі тенденції, які підтверджують

обґрунтованість наших міркувань щодо змісту, особливостей розмежування та можливостей експериментального вивчення виділених рівнів.

Відповідно до обраної логіки, для високого рівня професійної спрямованості ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя має бути притаманна потреба самоактуалізації і особистісного росту; сформованість узгодженої системи цінностей, орієнтованої на всезагальне благо і гуманізм, визначальної для життя людини, її професійної діяльності, взаємодії зі світом; відносна автономність діяльності та поведінки.

З найбільшими труднощами під час диференціації рівнів ми зустрічаємося при включенні до їхнього опису ієрархічної структури духовних цінностей, адже за змістом кожна з них є значущою для педагогічної діяльності. Тому ми опираємося на результати констатувального експерименту, зокрема дані вивчення духовності та духовних цінностей вчителів, і робимо спроби поділити духовні цінності на три групи, користуючись логікою зменшення їхньої пріоритетності для професії педагога: найбільш значущі, важливі та менш значущі.

Відповідно до цього, високому рівню розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів властивими є визнання цінністю материнства та дитинства, підтримка людей похилого віку, дотримання в поведінці законів добра і краси, відповідальне ставлення до життя в цілому. Це дає підстави говорити про стійкість і загальнолюдську універсальність ціннісної системи особистості, яка досягає даного рівня розвитку.

Спираючись на результати досліджень А.В.Серого та М.С.Яницького, які виділили типи продуктивних, частково продуктивних і непродуктивних актуальних смислових станів [242, с. 97], ми можемо визначити показники їхньої продуктивності для життєдіяльності вчителя. Відповідно, високий рівень розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери майбутнього педагога відрізняється продуктивністю актуальних смислових станів завдяки повній синхронізації часових локусів смислу, її показником є приналежність досліджуваних до 8-го класу АСС.

Усвідомлення суб'єктом смислу професійної діяльності суттєво впливає на ефективність праці, адже це є осмисленням людиною предмета своєї праці, її

завдань, дій, умов, результатів, міжособистісних стосунків в процесі її здійснення тощо. Відповідно, ознакою високого рівня осмислення змісту та значущості педагогічної діяльності є сформованість смислів професійного самовизначення, саморозвитку і самореалізації, усвідомлення сутності екзистенційних цінностей. Таким чином, на даному рівні розвитку можна говорити про осмисленість життя особистості в цілому, його побудову на засадах духовності, прагнення самореалізації, самовдосконалення і гармонії.

До середнього рівня розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери вчителя можна віднести пріоритетність задоволення соціальних потреб особистості, її орієнтацію на загальноприйняті в суспільстві норми, які сприяють її успішній соціалізації та є значущими для найближчого оточення (сім'ї, студентської групи, трудового колективу тощо). Такі цінності засвоюються некритично, вони не виробляються людиною на основі вільного вибору, а приймаються як зовнішні обмеження чи норма групи, з якою людина себе ідентифікує. Характерним є пріоритет гуманності, релігійності і творчості, з якими часто ототожнюється духовність в повсякденній свідомості.

Нестійкість ціннісної системи, обумовлена груповим тиском, поступово долається шляхом становлення власних принципів та ідеалів особистості. Відповідно, найближче соціальне оточення вирішальним чином впливає на формування особистісних смислів, особливо значущими є гармонійні міжособистісні стосунки, соціальний статус, визнання і повага, які стимулюють почуття приналежності, безпеки, власної значущості в суспільстві, прагнення особистісного самовизначення та результативності діяльності. Продуктивність актуальних смислових станів частково через низьку осмисленість одного з локусів смислу (4-й, 6-й, 7-й класи АСС).

Про низький рівень професійної спрямованості ціннісно-сислової сфери вчителя можна говорити за наявності егоцентричної спрямованості особистості, її переважного прагнення до задоволення лише матеріальних потреб, оцінки вчинків за їхніми фізичними наслідками чи на основі їхньої корисності. В даному випадку для людини добрим є те, що приносить задоволення, а поганим – те, що завдає

незручностей і викликає незадоволення. Тому характерним є надання переваги цінностям самоствердження та домінування, спрямування вектора особистісного розвитку в напрямку звільнення від обмежень і отримання нових вражень, відсутність на вершині індивідуальної ціннісної ієрархії найбільш значущих та важливих для професійної діяльності вчителя духовних цінностей.

Це породжує відповідне ставлення до інших людей, мотивує маніпулятивну поведінку, пріоритетними визнаються лише власні інтереси і бажання, а осмисленості життя надають можливості особистого комфорту, багатства, влади, престижу та насолод. Для низького рівня характерною є непродуктивність актуальних смислових станів, що обумовлена блокуванням для свідомості двох і більше часових локусів смислу та відповідає 1-му, 2-му, 3-му і 5-му класам АСС.

Обрахунок виокремлених показників дав змогу виявити розподіл вчителів і студентів за кожним критерієм в межах високого, середнього та низького рівнів розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери (додаток М.1, табл. М.1.3). Зрозуміло, що, незважаючи на можливість практичного використання, рівні розвитку окремих професійно значущих аспектів ціннісно-сміслової сфери особистості, виявлені під час дослідження її компонентів, не дають вичерпного уявлення про систему цінностей та смислів як цілісне явище.

Постала необхідність визначити загальний кількісний показник розподілу досліджуваних за рівнями розвитку значущих для педагогічної діяльності складових ціннісно-сміслової сфери особистості. При цьому з метою отримання максимально достовірних результатів ми застосовували два підходи: традиційний, що полягає в обрахунку кількісних співвідношень за середнім значенням, та підхід, що заснований на методології взаємного обмеження компонентів. Дані представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісні співвідношення рівнів розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери вчителів та студентів

Обрахунок загального показника	Категорія досліджуваних	Рівні розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери		
		Високий	Середній	Низький

		абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
За середнім значенням	Вчителі (N=65)	31	47,69	26	40,00	8	12,31
	Студенти (N=228)	80	35,09	75	32,90	73	32,01
За методологією взаємного обмеження компонентів	Вчителі(N=65)	18	27,69	24	36,93	23	35,38
	Студенти (N=228)	27	11,84	74	32,46	127	55,70

Таким чином, середні значення високого рівня розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери для вчителів та студентів становили відповідно 47,69 і 35,09 %. Обрахунок за методологією взаємного обмеження компонентів ілюструє інші тенденції: на високому рівні розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери перебувають 27,69 % педагогів і 11,84 % студентів.

На нашу думку, більш точною пояснювальною моделлю для визначення рівнів розвитку ціннісно-сислової сфери як цілісного явища є гіпотеза взаємного обмеження компонентів. Вона використовується під час оцінки екологічних систем і заснована на законі Ю.Лібиха, згідно з яким відносна дія окремого екологічного чинника тим сильніша, чим більшою мірою він наближається до мінімуму у порівнянні з іншими чинниками. На нашу думку, такий підхід може бути застосований і для вивчення системи цінностей та смислів.

Зокрема, відповідні спроби здійснювалися під час дослідження системи особистісних смислів, при цьому пропонувалося оцінювати осмисленість життя за найменшим значенням, отриманим за будь-якою із трьох шкал тесту СЖО («Результат життя», «Процес життя», «Цілі в житті») [243].

Розглянемо сутність обчислення детальніше. Вона полягає в тому, що умовою приналежності досліджуваного до високого рівня розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери буде сформованість відповідних особистісних проявів за всіма критеріями. Тому кількість досліджуваних, які досягли даного рівня, буде обмежуватися найменшим відсотковим значенням, обчисленим для конкретної категорії респондентів в межах певного критерію (додаток М.1, табл. М.1.3). Аналіз сутності критерію, якому відповідає найменша кількість

досліджуваних, дозволяє виділити компонент ціннісно-сислової сфери, несформованість якого і матиме обмежувальний характер щодо її розвитку в цілому.

За результатами нашого дослідження таким компонентом і для вчителів, і для студентів є осмисленість значущих для педагогічної діяльності характеристик. Саме за відповідним критерієм високого рівня розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери досягає лише 27,69 % педагогів і 11,84 % студентів. На нашу думку, навіть за умов достатньо високих показників за іншими критеріями названі цифри більш об'єктивно відображають сформованість досліджуваного явища у порівнянні з середніми значеннями, що підтверджується також представленими вище результатами вивчення окремих компонентів ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів.

Методологія взаємного обмеження компонентів обумовлює логіку підрахунку кількісних співвідношень низького та середнього рівнів розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери досліджуваних. При цьому кількість респондентів, для яких притаманний низький рівень, буде відповідати найбільшому відсотковому значенню, обчисленому для конкретної категорії досліджуваних в межах певного критерію. Встановлено, що найбільша кількість респондентів (35,38 % вчителів і 55,70 % студентів) має низький рівень розвитку за продуктивністю актуальних смислових станів. Отримані результати доповнюють попередні і дають підстави говорити, що саме недостатня сформованість системи особистісних смислів є обмежуючим чинником щодо розвитку ціннісно-сислової сфери як цілісного явища. Відповідно, середнього рівня розвитку професійно значущі складові ціннісно-сислової сфери досягають у 36,93 % педагогів і 32,46 % студентів.

Отже, на основі результатів якісного та кількісного аналізу психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів ми можемо представити рівні розвитку досліджуваної системи.

Високий рівень розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя притаманний 11,84 % студентів і проявляється в спрямованості особистості на пріоритети педагогічної праці:

самотрансцендентність; гармонію в стосунках з довколишніми; визнання святості материнства, дитинства та старості, значущості благополуччя всіх людей; дотримання законів добра і краси в поведінці; готовність проявляти особистісну зрілість, зокрема брати на себе відповідальність за власне життя і те, що відбувається навколо, відстоювати власні переконання. Ознакою високого рівня осмислення змісту та функцій педагогічної діяльності є вмотивованість особистісного та професійного самовизначення, усвідомлення значущості екзистенційних цінностей, готовність до саморозвитку і самореалізації.

Для даного рівня характерна продуктивність актуальних смислових станів для міжособистісних стосунків, професійної діяльності, самореалізації особистості завдяки високій осмисленості життя, чіткій визначеності часових перспектив, високому рівню осмисленості результату і процесу життя, сформованості життєвих цілей та їхній узгодженості з професійними планами, інтернальності особистості. Крім того, досліджувані з високим рівнем розвитку професійно значущих складових ціннісно-смислової сфери властиві високі значення прагнення до самоактуалізації як провідного орієнтиру професіоналізації майбутніх учителів.

Середньому рівню розвитку професійно значущих складових ціннісно-смислової сфери майбутнього вчителя (32,46 % студентів) притаманна орієнтація особистості на загальноприйняті в суспільстві норми, традиційні цінності, які сприяють її успішній соціалізації, є значущими для найближчого оточення, створюють умови для особистої і колективної безпеки, забезпечують процвітання групи й індивідуальні досягнення в міжособистісних стосунках та професійній діяльності. За змістовим наповненням переважають смисли пов'язані із співвіднесенням життя особистості з життям інших людей, зокрема спостерігається бажання узгоджувати власні інтереси з інтересами довколишніх, мати родину, жити в стабільному суспільстві, зайняти гідне місце в ньому. При цьому усвідомлюється важливість самопізнання і прояву себе як особистості та продуктивної діяльності.

Проте, даному рівню властива часткова продуктивність актуальних смислових станів для життєдіяльності суб'єкта через блокування одного зі смислових локусів. Зокрема, недостатня інтегрованість у систему смислів минулого досвіду приносить

дисгармонію в оцінці себе, власних здобутків, міжособистісних стосунків тощо, що може призвести до неконструктивної поведінки в майбутньому. Низька осмисленість теперішнього як свідчення незадоволеності особистості умовами її життя, статусом, найближчим оточенням посилює ймовірність фрустрацій, неадекватного покладання відповідальності за життєві невдачі і труднощі, що не дозволяє людині належним чином будувати своє життя та реалізувати себе в повній мірі. Крім того, особистість може успішно рефлексувати минулий досвід і використовувати його з метою оптимальної адаптації до умов середовища, проте низька осмисленість цілей буде призводити до певної поверховості, нерациональності, тенденції до витіснення негативних переживань, які пов'язані із непрогнозованістю майбутнього, а також посилюватиме залежність від життєвих обставин та прагнення уникати відповідальності за прийняття важливих рішень. Показник прагнення до самоактуалізації особистості має середні значення.

Низький рівень розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя виявлено у 55,70 % досліджуваних студентів, його проявом є відсутність професійної спрямованості цінностей особистості, перевага надається цінностям самоствердження, домінування, пошуку задоволень, найбільш значущі та важливі для роботи вчителя групи духовних цінностей займають низькі щаблі в індивідуальній ціннісній ієрархії. В протоколах досліджуваних домінують смисли, які характеризують прагнення особистості до насиченого і сповненого позитивними враженнями життя, бажання престижу, соціального успіху та авторитету в суспільстві без належного осмислення людиною сутності засобів їхнього досягнення, зокрема і змісту та особливостей майбутньої професійної діяльності.

Через блокування для свідомості двох і більше часових локусів смислу спостерігається непродуктивність актуальних смислових станів для життєдіяльності особистості, що може проявлятися в низькому рівні осмисленості життя в цілому, негативній оцінці прожитого, незадоволеності процесом життя, невизначеності життєвих цілей, невпевненості у своїй спроможності керувати життям у

відповідності з власними уявленнями про його смисл та пріоритети. Рівень прагнення особистості до самоактуалізації є низьким.

Таким чином, кількісні співвідношення рівнів розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя свідчать про її недостатню сформованість у студентів і обумовлюють потребу створення відповідних психолого-педагогічних умов для її розвитку під час навчання у вищій школі.

Висновки до другого розділу

1. У результаті емпіричного дослідження виявлено недостатній рівень узгодженості ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів, нестійкість і суперечливий характер взаємозв'язків між окремими її компонентами, що свідчить про більшу варіативність реальної поведінки студентів у порівнянні з їхніми еталонними уявленнями про норми та правила. Встановлено, що на початковому етапі професійної підготовки майбутні вчителі переважно керуються цінностями, які сприяють позитивній взаємодії з оточуючими. Випускники ж переконані у необхідності самостійно мислити та діяти, реалізуючи потребу в автономності та незалежності, яка поєднується зі спрямованістю дій на досягнення успіху заради соціального визнання, нових вражень, задоволення бажань і матеріальних потреб на фоні низьких показників значущості благополуччя всіх людей та природи.

2. За допомогою кореляційного аналізу визначено, що об'єднуючим чинником у системі цінностей студентів є цінності стимуляції, самостійності, досягнень і влади. Інтегрованість духовних цінностей майбутніх учителів до цілісної структури ціннісно-сміслової сфери є незначною, що підтверджує необхідність створення умов для їхнього перетворення в осмислені та закріплені в поведінці утворення. У цілому спостерігається доволі однобічне розуміння майбутніми учителями поняття духовності та зниження віри молоді в духовні сили українського народу, протевиявлена практично повна однастайність поглядів майбутніх та працюючих

учителів щодо бачення ідеалу високодуховної людини. Пріоритетними названі характеристики, пов'язані з любов'ю до дітей, повагою до старості та материнства, життям по совісті, прагненням гармонії внутрішнього і зовнішнього світу людини.

3. Виявлено тенденцію до невизначеності життєвих перспектив студентів, поширення явища незадоволеності сьогоденням, що може бути ознакою неспроможності значної кількості молодих людей віднайти сенс у професійній підготовці. Це породжує відчуття втраченого часу, відсутності реальних результатів у своєму житті, негативну оцінку власних кроків на шляху самопрояву та самореалізації, неготовності до розв'язання життєвих проблем, а в окремих випадках спостерігаються елементарне небажання докладати зусилля, прагнення швидкого і безпроблемного задоволення матеріальних потреб, неготовність до особистісного та професійного розвитку. Наслідком є те, що лише третина студентів має високий рівень осмисленості життя в цілому.

Рівень сформованості індивідуального світогляду як результат відображення смислових систем студентів виявився достовірно нижчим у порівнянні з вчителями, що можна пояснити віковими особливостями даного утворення, потребою накопичення знань, життєвого досвіду і чітко визначених переконань та позицій. Аналіз структури смислів майбутніх учителів доводить, що найбільшого рівня розвитку набули ті, що характеризують: життя в контексті життя інших людей, повноту і радість життя, саморозвиток та самореалізацію. Значно меншою мірою представлені смисли, що пов'язані з особистісним самовизначенням, орієнтацією на продукт, соціальними цінностями, екзистенційними цінностями і, особливо, професійним самовизначенням.

Прагнення до самоактуалізації студентів реалізується переважно в площині самодостатності, відмежування себе від інтересів інших людей, від цінностей співжиття в соціумі, кореляції проявів духовного розвитку з показниками самоактуалізації незначні. Значний відсоток студентів із низьким рівнем прагнення до самоактуалізації свідчить про неможливість молоді знайти і проявити себе в повній мірі, а також може бути ознакою наявності ряду психологічних проблем.

4. Аналіз результатів констатувального експерименту свідчить про сформованість, збалансованість і відносну стійкість системи цінностей вчителів, єдність представників даної професії щодо вибору ціннісних пріоритетів та «неприйнятних» цінностей, підтверджуючи тим самим думку щодо наявності особливої групи професійних цінностей педагогів. Інтегруючим компонентом ціннісно-смісловій сфері вчителів є духовні цінності як найважливіші у педагогічній діяльності. Вчителі співвідносять продуктивність і осмисленість життя з можливістю реалізації гуманістичної сутності своєї професії, просоціальних цінностей доброти, індивідуальної та колективної безпеки. Тому оцінка педагогом власної відповідності ролі вчителя, її «співзвучності» з поглядами та планами на життя вирішальним чином впливає на рівень його осмисленості в цілому, який є вищим у порівнянні з майбутніми учителями.

Кореляційним аналізом виявлено кращу узгодженість зв'язків між показниками духовного розвитку, осмисленості життя та самоактуалізації педагогів у порівнянні з результатами студентів. Особливо відчутними розбіжностями між даними категоріями досліджуваних за показниками розвитку ціннісно-смісловій сфери стають на завершальному етапі професійної підготовки. Дані підтверджують наявність кризи середини навчання, коли за відсутності відповідної психолого-педагогічної роботи становлення професійно значущих складових системи цінностей та смислів особистості майбутнього педагога відбувається стихійно і вона зазнає важливих для професійної діяльності втрат.

5. Дослідження психологічних особливостей ціннісно-смісловій сфери майбутніх педагогів на основі ідеї інтегративності обумовило необхідність виявлення рівнів розвитку даного утворення. Критеріями розвитку ціннісно-смісловій сфери майбутніх учителів в контексті їхньої професійної значущості стали: гуманістична та професійна спрямованість системи цінностей особистості, її ієрархічність і цілісність, що забезпечується духовними цінностями як інтегруючим компонентом; осмислення характеристик професійної діяльності; продуктивність актуальних смислових станів для життєдіяльності особистості; її прагнення до самоактуалізації. На основі виділених критеріїв та відповідних показників

обґрунтовано зміст і кількісні співвідношення високого, середнього та низького рівнів розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів. Узагальнення результатів констатувального експерименту свідчить про несформованість професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери переважної більшості майбутніх педагогів, її нестійкість і суперечливий характер, неготовність студентів до особистісного і професійного розвитку та самореалізації.

Розробка і перевірка ефективності програми психолого-педагогічних заходів, спрямованої на розвиток ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів у напрямку підвищення рівня узгодженості її компонентів, їхньої орієнтації безпосередньо на професійну діяльність через усвідомлення студентами значущості професійно важливих цінностей та смислів особистості, були завданнями формульованого експерименту, основний зміст якого представлено у наступному розділі дослідження.

Основні положення розділу відображено у таких публікаціях:

1. Марчук Т.В. Національна самосвідомість майбутніх учителів у контексті становлення духовності // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / [за ред. академіка С.Д.Максименка]. – К. : Міленіум, 2006. – Вип.31. – С. 225–233.
2. Марчук Т.В. Проблема духовності майбутніх учителів // Проблеми загальної та педагогічної психології:зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / [за ред. С.Д.Максименка].– К., 2006. – Т. VIII, вип. 6. –С. 173–178.
3. Марчук Т.В. Ціннісні орієнтації у мотиваційно-регулятивній системі діяльності педагога // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: [зб. наук. праць]. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. –Вип. 12 (36). – С. 218–224.

4. Марчук Т.В. Вивчення смислової сфери майбутніх учителів // Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал, спецвипуск, 2007 рік: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.– Рівне. : РОПППО, 2007. – С. 87–91.
5. Марчук Т. В. Гендерні особливості ціннісних орієнтацій студентів // Сучасні педагогічні технології і освітні системи ХХІ століття: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., (30 – 31 жовт. 2008 р.) / [відп. ред. О. М. Барно] / М-во освіти і науки України, АПН України, Міжнарод. НДІ проблем людини в авіації і космонавтиці, Кіровоград. ОДА, КІРоЛ «Україна». – Кіровоград: Вид-во КІРоЛ «Україна», 2008. – С. 135 – 141.
6. Марчук Т.В. Ієрархічна структура цінностей майбутніх педагогів на завершальному етапі навчання // Духовність українства ХХІ століття: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф., (16 –18 трав.2008 р.) / [відп. ред. О.М.Барно]/ М-во освіти і науки України, Координац. рада міжрег. наук.-дослід. проекту «Духовність українства», Ін-т підприємництва та сучасн. технологій, КІРоЛ «Україна». –Кіровоград: Вид-во КІРоЛ «Україна», 2008. – С. 106–110.
7. Марчук Т. В. Дослідження самоактуалізації майбутнього вчителя // Молодь в умовах нової соціальної перспективи : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф., (Житомир, 25 – 26 берез. 2009 р.), Ч. 1 / Житом. ОДА, Житом. економіко-гуманітарний ін-т ун-ту «Україна», Молодіжне об'єднання «Євроклуб». – Житомир, 2009. – С. 99 – 101.
8. Марчук Т.В. Типи індивідуальної ієрархії цінностей майбутніх учителів // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / [за ред.С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої].– Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – Вип. 18. –С. 489 – 498.
9. Куренная Т.В. Смысложизненные ориентации в профессиональной подготовке учителя // European Applied Sciences. – 2012. – № 1. – С. 249 – 252.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Змістом третього розділу дисертаційного дослідження стали: аналіз основних сучасних підходів щодо сприяння розвитку системи цінностей та смислів особистості; розробка моделі розвитку ціннісно-смыслової сфери майбутнього вчителя; обґрунтування напрямів, змістового наповнення та методичних аспектів психолого-педагогічної програми оптимізації розвитку ціннісно-смыслової сфери студентів педагогічних спеціальностей в умовах вищого навчального закладу; результати апробації даної програми та перевірки її ефективності.

3.1. Теоретичні основи розвитку ціннісно-смыслової сфери майбутніх педагогів

У процесі розробки моделі розвитку ціннісно-смыслової сфери майбутніх учителів і реалізації відповідних психолого-педагогічних заходів в умовах навчання у вищій школі для нас важливим було: визначити основні закономірності розвитку системи цінностей і смислів студентів, розкрити сутність основних наукових підходів щодо сприяння розвитку ціннісно-смыслової сфери особистості.

Розвиток системи цінностей особистості, аксіогенез, включає в себе три взаємопов'язані процеси: формування, трансформації і «відмирання» цінностей [237, с. 33-34]. Перегляд значущості цінностей обумовлений зміною орієнтирів суспільства [191, с. 56], перебудовою взаємин людини зі світом [179, с. 52], реалізацією процесу адаптації та механізмів психологічного захисту [191, с. 34], а також дією внутрішніх чинників, таких як стан незадоволеності та ціннісний конфлікт [237, с. 37-38]. Під «відмиранням» цінності розуміють її заміщення іншою цінністю, яка краще відповідає потребам особистості в даний момент або знаходить більше можливостей для реалізації у зовнішньому світі [237, с. 39].

Дослідники, аналізуючи проблему розвитку особистості, оперують поняттям «психологічний механізм», під яким розуміють «закріплені в психологічній

організації особистості функціональні способи її перетворення, в результаті чого з'являються різні психічні новоутворення, підвищується чи знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування» [9, с. 8], а в контексті розвитку ціннісно-сислової сфери розглядають його як «систему засобів і умов, які забезпечують цей розвиток» [191, с. 34].

Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що розвиток ціннісно-сислової сфери особистості відбувається на основі таких психологічних механізмів: інтеріоризації, ідентифікації та інтерналізації. Інтеріоризація цінностей відбувається через їхнє засвоєння у вербальному та поведінковому аспектах і являє собою усвідомлений процес, який забезпечується розумовими, емоційними та вольовими компонентами [191]. Ідентифікація є процесом ототожнення суб'єктом себе з іншим індивідом чи групою шляхом включення у свій внутрішній світ норм і цінностей довколишніх [18]. Інтерналізація передбачає активне, осмислене та відповідальне відтворення прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності [191].

На думку дослідників, інтерналізація суспільного ціннісного досвіду стає можливою при актуалізації смислових переживань завдяки таким механізмам осмислення, як ідентифікація, референція, інтерпретація, емпатія, генералізація [169, с. 18]. До психологічних механізмів духовного розвитку особистості відносять ідентифікацію, децентрацію, рефлексію, трансценденцію та усвідомлення буттєвої єдності [159, с. 15].

Розгляд особливостей розвитку ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя в першу чергу потребує аналізу саме проблеми духовного розвитку, адже духовність є здатністю людини до ціннісно-сислової інтеріоризації, до засвоєння, інтеграції, ієрархізації цінностей і смислів [69, с. 243]. Дотримуючись розуміння духовності як цілісності, ми визнаємо її не константним утворенням, а ознакою, що здатна до змін і вдосконалення. У психологічних дослідженнях можна умовно виокремити два основні напрями аналізу проблеми розвитку духовності [91, с. 7].

Представники першого напрямку (Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, С.Д.Максименко, Н.О.Кордунова, С.О.Ставицька) здійснюють пошук чинників духовного розвитку у феноменах соціуму [17;20;31;94;114]. Особистісний розвиток

залежить від того, наскільки адекватним є поєднання певної особистості із системою духовних цінностей суспільства [20, с. 127]. Проблема ціннісного вибору обумовлює тісний зв'язок феномену самоактивності із процесом переведення цінностей суспільних у цінності суб'єктивно значущі для індивіда [31, с. 147].

Система ціннісних орієнтацій особистості здатна змінюватися і під впливом трансформацій соціально-економічного, політичного, культурного середовища [8;217;228]. Кризи в суспільстві супроводжуються кризою його цінностей, яка є досить болісною для конкретних особистостей [217, с. 4-7], а кардинальна їхня перебудова здатна викликати спротив людей, оскільки в першу чергу вони мають перебудувати власну свідомість [31, с. 145].

Таким чином, ставлення індивіда до цінностей суспільства не є однозначним і може змінюватися за шкалою: активне ставлення – конформне ставлення – індиферентність – критика – активна протидія системі цінностей [81, с. 19]. Тому важливою проблемою є співвідношення між декларованими в суспільстві цінностями та цінностями особистості. Невідповідність між ними може призводити до почуття провини, підозрливості до себе та інших [70, с. 335]. Однак, вона не є нездоланною, а створює можливості для поетапного формування ціннісних орієнтацій від зовнішнього рівня до внутрішнього, особистісного [170, с. 16].

Лише особистісні цінності здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтування індивіда в світі й бути опорою самовизначення [22, с. 5-11]. Свідоме, осмислене відображення дійсності є одним з основних чинників формування особистісних цінностей, їхньої впорядкованості за принципом субординації [22, с. 19]. Сформованість такої системи, в якій вищі щаблі ієрархії займають саме духовні цінності, виступає ознакою розвиненої особистості [20, с. 127].

Представники другого напрямку (З.С.Карпенко, О.В.Киричук, Е.О.Помиткін, М.В.Савчин) здійснюють пошук основ формування духовності в процесах саморозвитку та самореалізації особистості [86;90;159;181].

Зокрема, духовний розвиток розглядається Е.О.Помиткіним як розширення свідомості, що передбачає поступовий перехід на відповідний рівень цінностей (егоцентричних, сімейних, суспільних, загальнолюдських, універсальних) [158,с.

11]. Таким чином, духовний розвиток є процесом свідомого самовдосконалення особистості, що спрямовує людину на підпорядкування свого природного та соціального «Я» вищим ідеалам, цінностям і смислам, гармонізацію поведінки та способу життя, збагачення духовних надбань людства результатами діяльності [159, с. 12]. Формування духовних цінностей під впливом певної діяльності відбувається поетапно: становлення духовних потреб і мотивів – пошук та прийняття духовно значущої інформації – формування цілей і програм високодуховної поведінки – закріплення духовних досягнень в особистісних змінах [159, с. 27].

Узагальнення підходів до розуміння сутності та становлення духовності дає змогу виділити наступні положення: духовний розвиток є проявом активного ставлення людини до довколишньої дійсності та власного життя; важливою умовою духовного розвитку є рефлексія, яка сприяє самопізнанню, пошуку духовних взірців, осмисленню свого життя; провідну роль у формуванні духовності відіграє посередництво; головна функція духовності полягає в усвідомленні та розумінні смислу життя і самоактуалізації.

Зупинимось детальніше на аналізі шляхів і засобів розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів, які пропонуються в межах різних наукових підходів.

Роботи ряду дослідників присвячені сформованості системи цінностей та смислів, їхньому змісту, динаміці змін даного особистісного утворення в онтогенезі, що дозволяє об'єднати їх у межах вікового підходу. Процес розвитку ціннісної сфери у юнацькому віці вивчений у психолого-педагогічній літературі достатньо широко. Незважаючи на різноманітність поглядів, спільною для багатьох досліджень є думка про те, що даний вік є сензитивним для формування ціннісних орієнтацій [213, с. 12]. Це пов'язано з появою на даному віковому етапі необхідних передумов: оволодіння понятійним мисленням, накопичення морального досвіду, набуття певного соціального статусу [89, с. 30]. Одним із провідних завдань юнацького віку вважають життєве самовизначення, основою якого є індивідуальна система ціннісних орієнтацій [204, с. 442-445]. В окремих випадках особистість не може окреслити власні цілі й ідеали, із цими явищами тісно пов'язаний феномен

морального інфантилізму [89, с. 30]. Проблему особистісної зрілості активно досліджували Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, Ю.З.Гільбух, Л.В.Долинська, Е.Еріксон, Г.Олпорт, О.С.Штепа тощо. Виявлено, що найвищий рівень розвитку духовних цінностей притаманний періоду дорослості, однак він не відбувається прямолінійно, а лише через розширення раніше засвоєних життєвих принципів, переконань і соціальних норм [6; 9; 30; 39; 66; 146; 232; 236].

Отже, система ціннісних орієнтацій багато в чому визначає формування особистості людини [89, с. 30], але одночасно процес інтеріоризації цінностей і перетворення їх у певну структуру стає можливим лише за умов достатньо високого рівня особистісного розвитку (сформованості вищих психічних функцій, свідомості і соціально-психологічної зрілості). Впровадження результатів досліджень представників вікового підходу під час розвивальної роботи сприятиме, на нашу думку, врахуванню вікових особливостей, поетапності, наступності та можливих труднощів процесу розвитку цінностей і смислів студентів.

Відповісти на питання, що є основою розвитку ціннісно-сислової сфери особистості, намагається когнітивний підхід через спробу пояснити його особливостями розвитку інтелектуальної сфери. Зокрема, Ж.Піаже вважав, що стадії морального розвитку пов'язані з загальними когнітивними віковими змінами [47, с. 132]. В теорії морального розвитку Л.Колберг виділив три рівні моральних суджень, які включають по дві стадії кожен: доконвенційний (орієнтація на покарання та покірність, наївно-визначальний гедонізм), конвенційний (мораль збереження хороших взаємин, мораль підтримки авторитету), післяконвенційний (мораль орієнтації на суспільний договір, мораль індивідуальних принципів совісті). В межах когнітивно-еволюційного підходу послідовникам Л.Колберга вдалося зробити ряд важливих висновків щодо шляхів та засобів морального виховання: розвиток моральних суджень піддається виховному впливові, процес проходження стадій можна пришвидшити при створенні відповідних умов, які можуть зробити моральний розвиток дітей незворотнім, умовами ефективного морального росту є наявність ситуацій морального вибору, зміна соціальних ролей, використання на практиці набутих морально-етичних знань і переконань [192, с. 308-309].

Власне, проблема розвитку ціннісних орієнтацій, духовності і духовних цінностей, смислів майбутнього вчителя розглядається більшістю дослідників саме у взаємозв'язку із функціонуванням системи виховання і освіти. Зокрема, в такому контексті умови, шляхи і засоби розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості обґрунтовуються в наступних наукових підходах: гуманістичному, особистісноорієнтованому, аксіологічному, культурно-психологічному, смислового, діяльнісного, подійного, акмеологічного, компетентнісного, системного тощо. Єдність цих підходів полягає у створенні необхідних психолого-педагогічних умов для розвитку особистості шляхом побудови нового типу взаємодії між вчителем, учнем, студентом.

Гуманістичний підхід аналізує розвиток особистості в навчально-виховному процесі через прояви особистісного росту та самоактуалізації. На думку А.Маслоу, навчання має допомагати осмислити і пережити моменти, пов'язані із перебудовою системи особистісних цінностей. К.Роджерс розрізняє два види навчання: примусове, спрямоване на засвоєння значень, оцінюване і регульоване ззовні та вільне, самостійне, оцінюване учнем, спрямоване на засвоєння смислів як елементів досвіду. При цьому педагог займає позицію фасилітатора, тобто допомагає учневі, створюючи умови для осмисленого навчання, стимулюючи самостійний вибір цінностей і форм поведінки [129, с. 91]. З метою розвитку системи цінностей і смислів представники даного підходу пропонують використовувати психологічне консультування, організацію психологічної підтримки та просвітництва.

Питання відповідності діяльності й особистості педагога вимогам і цілям сучасної освіти потребує впровадження у навчально-виховний процес ідей особистісно орієнтованого підходу, метою якого є розвиток свідомої, відповідальної, високодуховної особистості, здатної до саморозвитку й самореалізації (В.П.Андрущенко, Г.О.Балл, І.Д.Бех, І.С.Булах, С.Д.Максименко, В.В.Рибалка, М.В.Савчин). Даний підхід має достатньо широкий набір технологій практичної реалізації: технології групового, особистісно орієнтованого розвивального, саморозвивального та проблемного навчання; ігрові та проектні технології [210, с. 55-56]. Крім того, підхід активно постулює впровадження

утрадиційну практику занять вищої школи елементів діалогового навчання (диспутів, «мозкового штурму», «галереї ідей»), розповідей на морально-етичні теми, самопрезентацій, створення емоційно збагачених навчально-пізнавальних та проблемних ситуацій, використання професійно-орієнтованих проблемно-пошукових завдань, педагогічного інсценування, елементів тренінгу тощо [148].

Безпосередньо близьким до вирішення завдань нашого дослідження є аксіологічний підхід, виокремлення якого обумовлене виникненням аксіології виховання [77, с. 121]. Також набула поширення аксіопедагогіка [152], зокрема виділені три системи цінностей виховання (антропоцентричних, соціометричних та трансцендентних) [158,13]. Зважаючи на актуальність проблеми розвитку ціннісно-сислової сфери вчителя, пропонується створити аксіологічний простір вищої педагогічної освіти, який включатиме чотири аксіологічні реальності: об'єктивну (предметну), суб'єктивну (особистісну), когнітивну (реальність знань) і конативну (поведінкову) [161, с. 211-213]. Сутність виховного процесу має полягати у перетворенні цінностей із ідеальної форми в афективно-сислову, індивідуально-особистісну складову життєвого світу конкретної людини, тому потрібно постійно стимулювати прагнення студента зрозуміти й осмислити, навіщо він вчиться.

Представники даного підходу найбільш ефективними методами виховного впливу на ціннісно-сислову сферу особистості вважають наступні: інформаційно-пізнавальні (диспути, аукціони, дискусії); сюжетно-рольові та комунікативні ігри; проблемно-дискусійні («внутрішній діалог», міжрольове спілкування, моральні дилеми, «сократівський діалог», творчі завдання); діяльнісно-практичні (акції, групи милосердя, проблемні твори, твори-роздуми); інтегративні (клуби, творчі виховні проекти); методи прогнозування і моделювання моральних вчинків тощо [67, с. 14]. Підкреслимо, що доцільність використання окреслених методів з метою розвитку системи цінностей та смислів студентів повинна обґрунтовуватися з урахуванням вікових особливостей цільових груп, змістового наповнення програми розвивальної роботи та реальних організаційних можливостей навчально-виховного процесу ВНЗ.

Дотичним до висвітлених позицій є культурно-психологічний підхід (М.Коул, Г.К.Радчук, О.Є.Сапогова), який вбачає призначення вищої школи у встановленні

зв'язку суб'єкта професійної освіти зі світом культури, стимулюванні потенціалу саморозвитку студента та його осмисленого учіння. При цьому «організаційно-методичною і предметною детермінантою гармонізації аксіогенезу майбутніх фахівців» визнається освітній діалог як «сміслонасичена процесуально-цілісна форма активного навчання» [169, с. 12].

На даному етапі виникає необхідність проаналізувати особливості розвитку системи смислів особистості майбутнього вчителя, щорозглядаються в межах смислового підходу. На відміну від значення, смисл характеризує не предмет сам по собі, а прийняття особистістю його властивостей та функцій, їхньої відповідності або невідповідності потребам, ідеалам та установкам. Тому визначення смислу предмета і визначення його цінності не є тотожними. Об'єкт як цінність не губить своєї загальної значущості, коли втрачає смисл для суб'єкта [154, с. 32].

Відповідно, у процесі утворення смислів беруть участь три компоненти – суб'єкт, смислоутворювач (цінність як джерело смислів для суб'єкта) і смислосдобувач (акти життєдіяльності суб'єкта, яким надається смисл) [227, с. 23]. Людина володіє смислоутворюючою активністю [53, с. 18], найбільший смислотворчий потенціал в змістовному плані мають діяльність та духовні цінності [227, с. 28]. Смісловий підхід обґрунтовує застосування логотерапії – психотерапевтичної стратегії В.Франкла, основою якої є думка, що розвиток особистості зумовлений прагненням до пошуку і реалізації смислу життя. При цьому ставиться завдання допомогти людині віднайти даний смисл. Основними засобами є «сократівський діалог», під час якого відбувається обговорення особистого досвіду, та персональне осмислення життя, коли повернути втрачений смисл допомагає усвідомлення власної значущості для інших людей [214].

Отже, визначити смисл певного явища, події, об'єкта для себе означає співвіднести його із власним життєвим світом. Проте, особистість породжує смисли не лише із власного досвіду та діяльності, відбувається постійна циркуляція смислів у діалозі «особистість-особистість» [161, с. 46]. Навіть якщо суб'єкт здатен самотійно осмислити різні ситуації, він потребує партнера у спілкуванні, адже смислову діяльність характеризує саме спрямованість на іншу людину [161, с. 89].

Такої позиції дотримуються і представники діяльнісного підходу, які наголошують, що у випадку співпадання предметних значень і особистісних смислів виникає необхідність діяти певним чином, іде мова про смислову установку як можливість реалізації смислу у діяльності. Соціальна установка на об'єкт перетворюється у смислову позицію [154, с. 33]. Вирішення «задачі на смисл» (О.М.Леонт'єв), тобто побудова і використання смислу, – це вид активності, процес самовираження, самоорганізації, який інтегрує структури свідомості та несвідомого.

Отже, особистісний смисл можна розглядати у двох аспектах: ціннісне ставлення особистості до даного значення і переживання цього ставлення. Відповідно до цього розрізняють рівні осмислення дійсності: ідентифікацію, референцію, інтерпретацію, оцінку й емпатію. Виділені аспекти підкреслюють єдину діяльнісну природу смислового змісту досвіду: предмет діяльності (предметне значення), спосіб діяльності (функціональне смислове значення), ставлення до цієї діяльності (оцінка) та її переживання [161, с. 11]. Формування соціальних значень забезпечують відповідні нормативно-ціннісні системи (НЦС) – підсистемами культури, що містять ціннісний, нормативний та організаційний компоненти колективної діяльності. Поняття НЦС дозволяє розкрити механізм осмислення як передачу досвіду й інформації, зокрема і в педагогічній діяльності [161, с. 13].

У випадку неспівпадання індивідуальних переживань і думок з наявними формами «Ми» людина відчуває дефіцит смислу, перебуває у стані смисложиттєвої кризи. При цьому важливо розрізняти поняття відчуження та смисловтрати. Відчуження включає в себе втрату смислу, яку суб'єкт сприймає феноменологічно. Відчуженою вважається діяльність, яка не сприяє набуттю смислу чи позбавлена його, що поступово веде до духовного виснаження. Тому проблему пошуку смислу можна розглядати і як проблему подолання відчуження, знаходження себе в діяльності, яка сприятиме самореалізації [161, с. 174]. Такою смислоносною діяльністю [161, с. 33] для майбутніх учителів спочатку має стати навчання, під час якого важливо створити сприятливі умови для розкриття і реалізації студентом своєї унікальності в майбутній професійній діяльності, а не лише засвоєння стереотипів і норм культури.

Питання смислоутворення Д.О.Леонтьєв аналізує з позиції динаміки смислів – «великої» (впродовж життя) та «малої» (впродовж конкретної діяльності), і в останній розрізняє три різновиди смислодинамічних процесів: смислоутворення – як процес поширення смислу від провідних смислових структур до похідних в конкретній ситуації діяльності; смислуосвідомлення – як усвідомлення смислових структур шляхом рефлексивного вирішення «задачі на смисл»; смислопобудова – як перебудова смислових структур під впливом критичних ситуацій (стресу, фрустрації, конфлікту та кризи) і шляхом смислообміну [103, с. 13-27].

Отже, діяльнісний підхід розглядає розвиток ціннісно-смиислової сфери особистості через включення її у різні види діяльності та спілкування, основними засобами даного розвитку в першу чергу називає активне навчання [164], а також розвивальне, діалогове навчання, різні форми групової роботи, тренінги (соціально-психологічний, смислової регуляції, смислового вибору).

Під час аналізу розвитку смислової сфери особистості можна виділити три основні аспекти смисложиттєвих уявлень: кількісний (уявлення людини про рівень осмисленості життя); якісний (зміст життєвих смислів) та динамічний (наявність на життєвому шляху смислоутворюючих подій) [161, с. 160]. А.Б.Паукова доводить перспективність використання подійного підходу до розвитку ціннісно-смиислової сфери особистості [161, с. 163]. У контексті нашого дослідження важливо наголосити, що смислоутворюючі події можуть обумовлюватися зовнішніми впливами, внутрішнім світом або ж конкретним вчинком. Значна перебудова смислів може відбутися і в результаті накопичення смислів малої інтенсивності, які починають суттєво впливати на життя індивіда. Тому під час розвивальної роботи пропонується використовувати аналіз життєвих ситуацій і подій, автобіографічний метод, метод проєктів, ігрові методи з імітацією реальних ситуацій тощо.

Вирішенням проблеми розвитку цінностей та смислів особистості активно займається акмеологічний підхід (Б.Г.Ананьєв, А.О.Деркач, В.Г.Зазикін, Н.В.Кузьміна, А.О.Реан, Н.О.Рибніков, І.М.Семенов). Акме є вершиною розвитку людини як індивіда, як особистості, як професіонала [25, с. 4], а зміст смислу життя визначає цей розвиток і сприяє досягненню чи недосягненню акме [26, с. 56].

Представники підходу застосовують ряд акмеологічних технологій, основною метою яких є формування і закріплення в самосвідомості людини потреби в самопізнанні, саморозвитку і самореалізації, які дозволяють спеціальними прийомами і техніками самоактуалізувати особистісне і професійне «Я» [98, с. 5]. До числа акмеологічних можна віднести наступні технології: ігрові (дидактична гра, організаційно-діяльнісні ігри, технології ігромодельовання, активно-ігрові технології), тренінгові (аутопсихологічний тренінг, тренінг особистісного зростання, акмеологічний тренінг), технології розвивальної особистісно орієнтованого навчання, системного моделювання, психоконсультування, а також метод проектів, рефлексивні практики тощо [3, с. 24]. Чільне місце при цьому відводиться підготовці, перепідготовці і підвищенню кваліфікації фахівця, навчанню на робочому місці. Таким чином, використання здобутків акмеологічного підходу під час вибору шляхів та засобів розвитку ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього вчителя сприяє забезпеченню цілісності та наступності даного процесу.

Значною мірою відповідає цим завданням і компетентнісний підхід (А.О.Вербицький, І.О.Зимняя, Є.Я.Коган, Ю.Г.Татур, В.Д.Шадріков), центральним поняттям якого є поняття компетенцій, які трактуються як потенційні психологічні новоутворення (знання, програми дій, системи цінностей і відносин) та виявляються в компетентностях людини [111, с. 15]. Актуальним для нашого дослідження є розуміння життєвої компетентності як складного утворення, певних особистісних якостей, які, забезпечуючи продуктивне життєздійснення, демонструють інтегровану здатність – уміння жити [196, с. 83-84]. Вихідною ознакою життєвої компетентності є здатність до інтеріоризації цінностей і смислів, що організують соціокультурний простір, у якому здійснюється життєдіяльність особистості [69, с. 243], такою ціннісно-сисловою компетентністю визнається духовність [184, с. 116].

У даному контексті також важливою є думка Є.В.Селезньової, яка розглядає самоактуалізацію в якості інтегративної особистісної компетентності, що складається з окремих її видів: аксіологічної, часової, когнітивної, креативної, аутопсихологічної, комунікативної. Аксіологічна компетентність, основою якої є

цінності самоактуалізації, виступає базовим компонентом самоактуалізації, критерієм набуття нею ознак інтегративності [183, с. 181-183].

Компетентнісний підхід має міждисциплінарний характер, доповнює і забезпечує інструментальну підтримку інших освітніх парадигм [180, с. 419]. тому володіє широким спектром шляхів та засобів формування компетентностей. Найчастіше використовуються активні форми та методи навчання, інтерактивні технології, технології андрагогіки, елементи контекстного навчання тощо.

Отже, засвоєння майбутнім вчителем професійно важливих цінностей передбачає набуття досвіду, досягнення свого місця в суспільстві, усвідомлення смислу життя. Цим процесом можна і необхідно управляти, але не через примусовий вплив на особистість, а шляхом створення умов для її саморозвитку. При цьому слід враховувати вікові особливості і «ціннісну сприйнятливість» [158, с. 12] особистості, активізуючи тим самим самоуправління духовним розвитком.

Ця думка є дотичною до розробок нового напрямку системного підходу, який бере свій початок від основ синергетики І.Р.Пригожина і наполягає на багатоаспектному вивченні розвитку особистості [221, с. 404]. Важливими для нас є розроблені на основі цього підходу закони функціонування внутрішнього світу людини: внутрішній світ еволюціонує і функціонує за законами ймовірності; величину впливу на нього змін початкових умов передбачити важко; внутрішній світ є системою, що самоорганізується; у ньому відсутня лінійність між майбутнім і минулим [75, с. 2]. З одного боку, такий підхід виглядає достатньо дискусійним щодо можливості цілеспрямованого розвитку духовності в умовах школи та ВНЗ, з іншого він обґрунтовує необхідність поєднання цілей, умов, засобів і шляхів розвитку з саморозвитком та самовихованням. Зокрема, аксіогенез особистості у даному контексті розглядається як «складний нелінійний творчий процес вільного вибору певних ідеалів, смисложиттєвих настанов, який зумовлює ціннісно-цільовий вектор самореалізації у контексті цілісної життєдіяльності» [169, с. 12].

О.І.Климишин зауважує, що розвиток духовності є можливим за умов цілеспрямованого систематичного впливу педагога на духовність учня, яка представлена системним смисловим утворенням етичного, естетичного,

інтелектуального й екзистенційного компонентів. В якості розвивальних засобів використовуються комунікативні методи навчання [91, с. 27]. Духовні впливи вчителя ініціюють зміни в самосвідомості та поведінці учня, переходять в плани, цілі, цінності, смисли; усвідомлені та продовжені в активності впливи стають внутрішньоособистісними пунктами розвитку школяра [199, с. 98].

Проте, це можливо, коли вчитель є для учня авторитетом, джерелом цінностей і смислів [128, с. 116-118]. В свою чергу, ціннісний тип освіти також впливає на структуру і зміст ціннісних орієнтацій вчителів, усвідомлення ними професійних смислів [55, с. 2]. Таким чином, набуття знань має бути осмисленим [161, с. 195], ця думка є актуальною і для навчання у школі, і у ВНЗ, і для професійної освіти дорослих. Слова М.Бердяєва дають змогу визначити смисл життя Учня: «Нехай я не знаю смислу життя, але його пошук вже надає смисл життю». В.Франкл окреслює смисл життя Вчителя: «Я бачив смисл свого життя в тому, щоб допомагати іншим побачити смисл свого життя» [161, с. 196].

Отже, змістове наповнення, особливості організації, вибір форм та методів навчання і виховання у вищій школі мають бути обумовлені пріоритетами розвитку студента, його потребами у професійному та особистісному зростанні. Аналіз наукових джерел дозволяє окреслити основні шляхи та засоби розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів і розробити відповідну програму його оптимізації.

3.2. Організація роботи з розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів

В процесі розробки концептуальних засад оптимізації розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів нами були взяті до уваги дослідження представників акмеологічного, аксіологічного, вікового, гуманістичного, діяльнісного, духовно-особистісного, інтегративного, когнітивного, компетентнісного, культурно-психологічного, особистісно орієнтованого, подійного, системного, смислового підходів. Приєднавши до наукових здобутків результати

констатувального експерименту, особливо цінними для даного дослідження ми вважаємо ідеї К.О.Абульханової-Славської, Б.Г.Ананьєва, І.Д.Беха, М.Й.Боришевського, І.С.Булах, А.О.Деркача, О.І.Климишин, Д.О.Леонтєва, О.М.Леонтєва, А.Маслоу, К.Л.Мілютіної, Л.Колберга, Е.О.Помиткіна, К.Роджерса, В.А.Семиченко, В.Франкла, Т.С.Яценко тощо.

Зроблені нами узагальнення стали основою припущення про те, що вектор психолого-педагогічного впливу щодо оптимізації розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів має бути спрямований на розвиток її професійно значущих характеристик. Усвідомлення необхідності системного підходу до даного процесу обумовило розробку комплексної моделі розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя, яка б наскрізно включала основні сфери впливу на його професійне становлення – навчання, професійну діяльність, самоосвіту (рис. 3.1).

В моделі обґрунтовуються основні механізми розвитку ціннісно-сміслової сфери, його зовнішні та внутрішні чинники, необхідні психолого-педагогічні умови, особистісний і суспільний результат. Найбільша увага приділена навчанню, під яким ми узагальнено розуміємо процес професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі, як вирішальній сфері впливу на розвиток цінностей і смислів особистості.

Нами виділено підготовчий (професійно-орієнтувальний), основний (професійно-формувальний) та післядипломний (професійно-супроводжувальний) етапи навчання, суб'єктами яких є, відповідно, учні старших класів, студенти педагогічних спеціальностей та вчителі. В межах кожного з етапів пропонується ряд заходів щодо оптимізації розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості.

Включення в дану модель професійної діяльності та самоосвіти обумовлено тим, що вони створюють ряд потенційних можливостей для впливу на розвиток професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери вчителя, виступаючи одночасно сферами втілення особистісних здобутків, самоактуалізації та самореалізації педагога, а також прояву рівня сформованості, гуманістично-духовної і професійної спрямованості його цінностей та смислів безпосередньо в діяльності і поведінці.

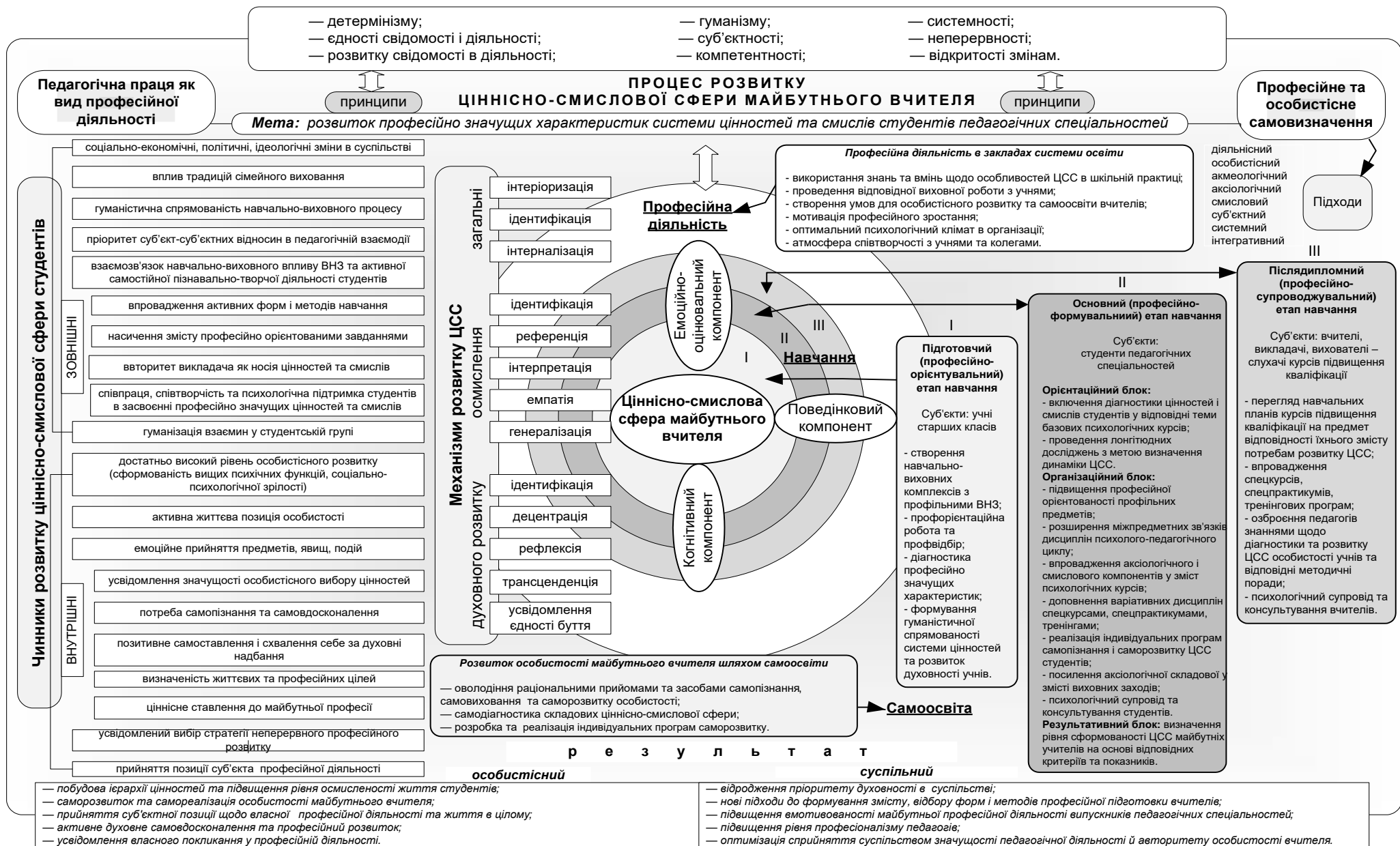


Рис. 3.1 Модель розвитку ціннісно-смилової сфери майбутніх учителів

Метою нашого дослідження стало детальне обґрунтування змісту, форм і методів психолого-педагогічної роботи щодо оптимізації розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів впродовж їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Основна ідея формувального експерименту полягала в тому, що під час навчання у вищій школі необхідно створити умови для перетворення ціннісно-сислових характеристик педагогічної професії в особистісні надбання студентів з урахуванням єдності когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового процесів за допомогою комплексного застосування методів традиційного і активного соціально-психологічного навчання, стимулювання самопізнання, самоактуалізації та саморозвитку особистості.

Виявлені психологічні особливості ціннісно-сислової сфери студентів, що зумовлюють характер відповідного ставлення до майбутньої професійної діяльності, рівень готовності до реалізації цінностей вчительської праці та розкриття в ній особистісного потенціалу, дозволили визначити основні завдання формувального експерименту: 1) стосовно когнітивних аспектів особистості студентів потрібно здійснити відповідний вплив з метою розширення їхніх уявлень про професійні й особистісні якості педагога, формування комплексу аксіологічних знань (щодо структури, функціонування та становлення системи цінностей і смислів особистості, специфіки ціннісно-сислового компонента педагогічної діяльності, зокрема його значущості в навчанні та вихованні дітей), розвитку позитивної Я-концепції та гуманістичної спрямованості ціннісно-сислової сфери особистості; 2) відносно емоційно-оцінних характеристик – створити умови для розвитку у майбутніх учителів впевненості у собі, оптимістичного налаштування у визначенні життєвих і професійних цілей та перспектив, об'єктивної оцінки продуктивності й осмисленості життя, усвідомлення і позитивної оцінки себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, схвалення себе за духовні надбання; 3) стосовно поведінково-регулятивних аспектів особистості – необхідно сприяти актуалізації у майбутніх педагогів мотивації до свідомого і цілеспрямованого самопізнання та

саморозвитку, формуванню переконаності у можливості самостійного впливу на події свого життя, зокрема у сфері становлення себе як професіонала, спонукати потребу діяти згідно власних цінностей, поглядів та переконань, стимулювати активний пошук життєвих і професійних смислів.

Для вирішення поставлених завдань була розроблена психолого-педагогічна програма оптимізації розвитку ціннісно-сміслової сфери студентів, складовими якої стали:

1. діагностування;
2. викладання спецкурсу «Цінності та смисли особистості вчителя»;
3. організація і проведення тренінгу з метою розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя;
4. оптимізація самопізнання та саморозвитку ціннісно-сміслової сфери особистості;
5. консультативна робота.

Таким чином, дана програма являла собою структурно, змістовно та організаційно цілісний комплекс заходів. Крім того, формувальний експеримент проводився з урахуванням необхідності комплексної психологічної підготовки вчителя, тому його змістове наповнення враховувало знання, уміння та навички, вироблені у студентів під час вивчення загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології, етики і психології сімейного життя у попередні роки навчання.

У межах кожного напрямку роботи реалізовувалася спільна мета – здійснення цілісного розвивального впливу на особистість студентів з урахуванням тих властивостей, які були обґрунтовані під час констатувального експерименту як визначальні щодо розвитку ціннісно-сміслової сфери.

В контексті даного дисертаційного дослідження постала необхідність визначити найбільш оптимальний період для впровадження у навчально-виховний процес форм і методів роботи, спрямованих на розвиток ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів. Аналіз ряду робіт свідчить про неоднорідність особистісного та професійного становлення студентів на різних етапах навчання. Появу цього явища пояснюють розгортанням внутрішніх криз: 1)

кризи очікувань на I курсі, що пов'язана з процесом адаптації до навчання, протиріччями між бажаним та реальним станом речей; 2) кризи самовизначення на III курсі, обумовлені потребою студентів бачити результати власної професійної підготовки, оцінкою їхньої відповідності реаліям життя; 3) криза працевлаштування у студентів IV та V курсів; 4) кризи професійної адаптації на початку роботи за фахом [113].

Наявність кризи середини навчання Є.І.Третьякова вважає закономірним етапом розвитку особистості в умовах вищого навчального закладу і доводить, що результатом розв'язання цієї кризи є поява професійно-особистісних новоутворень, основним з яких є особистісний смисл професії. При цьому важливо, що дане новоутворення призводить до розвитку професійного мислення на рівні глибинних смислів професії, професійної мотивації і професійного спілкування [206, с. 80].

Усвідомлюючи, що це явище не є стихійним і вимагає створення необхідних психолого-педагогічних умов, та спираючись на результати констатувального етапу дисертаційного дослідження, нами була визначена цільова аудиторія формувального експерименту. Нею стали студенти III курсу історичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка денної форми навчання, які не брали участь у констатувальному експерименті (в цілому 114 осіб). Варто підкреслити, що ми мали на меті розкрити потенційні можливості навчально-виховного процесу ВНЗ щодо розвитку цінностей та смислів майбутніх учителів. Тому важливим було впровадити в практику актуальні й організаційно можливі форми та методи роботи. Тому на III курсі був проведений спецкурс «Цінності та смисли особистості вчителя», в якому взяли участь 82 студенти, 30 з яких за бажанням стали учасниками тренінгових занять та реалізації програми самопізнання і саморозвитку ціннісно-сміслової сфери особистості. Таким чином, для порівняльного аналізу було створено дві еквівалентні групи: експериментальну (ЕГ) в кількості 30 осіб (2 підгрупи), які були охоплені всіма напрямками відповідної психолого-педагогічної роботи, та контрольну (КГ) із 32 студентів, які

не були залучені до жодного з них. Діагностування включало два контрольні зрізи: до та після проведення формувального експерименту.

Отже, обґрунтування концептуальних засад та особливостей організації роботи щодо оптимізації розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів дає можливість перейти до розкриття змісту окремих компонентів відповідної психолого-педагогічної програми та аналізу результативності їхнього впровадження.

3.3. Розвиток цінностей та смислів студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін

Процес розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів не можна розглядати без урахування вже наявного рівня психологічних знань, вмінь та навичок. Адже вивчення психологічних дисциплін створює додаткові можливості розвивального впливу на особистість студентів. Розглянемо їх детальніше.

Навчальні психологічні дисципліни дозволяють сформувати системні знання про особистість вчителя та педагогічну працю, тому їхній зміст повинен мати чітку професійну спрямованість, а також враховувати психолого-педагогічні закономірності розвитку життєвих і професійних компетентностей та психологічні механізми становлення особистісних цінностей і смислів.

Вивчення психології має бути спрямоване на озброєння майбутніх учителів вміннями визначати власні професійні перспективи, виробляти успішний індивідуальний стиль педагогічної діяльності, займатися вдосконаленням себе як вчителя-професіонала. Передумовою цього є якісна теоретична, світоглядна та практична підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності.

Це стане можливим лише при функціонуванні цілісного циклу базових (інваріантних) та варіативних психологічних дисциплін (спецкурсів, практикумів, факультативів, спецсеминарів, тренінгів).

Психічні феномени повинні розглядатися у взаємозв'язках та у розвитку, розкриватися основні детермінанти генезису психологічних властивостей і

процесів, що сприятиме формуванню системності та професійної спрямованості психологічних знань студентів.

Психологічна підготовка майбутніх учителів традиційно забезпечується викладанням базових дисциплін: загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології та етики і психології сімейного життя. Скорочення кількості навчального часу, відведеного на опрацювання курсів, обмеження можливості апробувати здобуті знання на практиці призводить до негативних наслідків у роботі педагогів, особливо під час періоду адаптації до професійної діяльності.

Мета викладання психологічних дисциплін (загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології) у професійній підготовці вчителя формулюється у навчальних програмах як наукове обґрунтування педагогічного процесу. Відповідно, беззаперечною є важливість розвитку особистості майбутнього вчителя і, особливо, її ціннісно-сислової сфери. Розв'язати це завдання можливо шляхом включення до тем фундаментальних психологічних дисциплін питань, які стосуються окресленої проблематики, тобто аксіологічного і смислового компонентів. Приклади дисциплін та особливості розгляду проблеми цінностей і смислів в окремих темах наведені в додатку Н.1.

Особливого значення в роботі ВНЗ набуває викладання варіативних психологічних дисциплін. Значна актуальність проблеми розвитку ціннісно-сислової сфери, недостатня увага до неї у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів та необхідність створення спеціальних умов для формування даної сфери стали підставою для розробки нами спецкурсу «Цінності та смисли особистості вчителя», який є логічним продовженням психологічної підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Метою спецкурсу є актуалізація проблеми цінностей та смислів у професійній підготовці майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу, перетворення ціннісно-сислових характеристик педагогічної професії в особистісні надбання студентів.

За змістом і напрямками роботи спецкурс можна поділити на три блоки: інформаційний, діагностичний, практично-перетворювальний, кожен з яких спрямований на розв'язання відповідних завдань. Метою інформаційного

блокувало формування системи аксіологічних знань студентів, зокрема усвідомленнями сутності понять «цінності», «ціннісні орієнтації», «духовність», «духовні цінності» та «сенси», розуміння особливостей будови, функціонування і розвитку ціннісно-сислової сфери, її ролі у професійному становленні вчителя тощо. Завданням діагностичного блоку було озброєння майбутніх учителів методами дослідження ціннісно-сислової сфери особистості. Практично-перетворювальний блок мав на меті забезпечити оволодіння студентами прийомами виховної роботи, які можна використовувати в умовах школи для розвитку цінностей, смислів, духовності школярів; створити підґрунтя для формування у майбутніх педагогів вмінь і навичок, необхідних для їхньої самоактуалізації та самовдосконалення; сприяти розвитку системи цінностей і смислів студентів та усвідомленню ними себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Формами організації навчання були обрані лекції, практичні заняття, консультації та самостійна робота студентів. Тематичний план представлений в додатку Н.2, табл. Н.2.1. Спецкурс передбачав написання підсумкової модульної роботи та складання заліку. Структура занять наведена в додатку Н.2, табл. Н.2.2.

Тематичне наповнення спецкурсу, плани занять, їхній зміст, основні проблеми розгляду, цілі і завдання, використані методи та прийоми розвивальної роботи, аналіз їхньої результативності представлені в додатку Н.2, табл. Н.2.3.

Специфічна тематика спецкурсу сприяла використанню різноманітних форм та методів навчання, зокрема: дискусійних методів (евристичний метод, диспут, групова дискусія, «мозковий штурм», «галерея ідей»), методу створення й аналізу ситуацій (життєвих, навчальних, проблемних, професійно-орієнтованих, морального вибору, прогнозування і моделювання моральних вчинків), ігрових методів (рольові, сюжетно-рольові, ділові, дидактичні, комунікативні ігри), психологічного аналізу цитувань та життєвого шляху відомих особистостей, написання й обговорення повідомлень, творів, роздумів, розповідей на морально-етичні теми, різноманітних вправ тощо. Такий вибір не є випадковим, адже саме активні методи навчання найкраще реалізують його

розвивальну мету. Проаналізуємо особливості їхнього застосування та дієвість на прикладах.

Дискусійні методи (групові дискусії «Цінності особистісні та декларовані», «Біла ворона», «Добро і зло», «Що для вчителя важливіше?», «Самовизначення особистості», диспут «Духовність-моральність-вихованість», «мозковий штурм» на тему «Найважливіші цінності та смисли педагогічної діяльності») відкривають наступні можливості: сприяють різнобічному розгляду проблемного питання через уточнення позицій кожного учасника дискусії; оптимізують міжособистісні стосунки та спілкування завдяки вільному висловлюванню думок; допомагають вирішувати внутрішньоособистісні конфлікти через порівняння різних поглядів; виступають засобом рефлексії завдяки аналізу індивідуальних переживань студентів; створюють позитивний досвід відстоювання власних переконань та толерантного ставлення до протилежних ціннісно-сміслових позицій.

Додатковий простір для дискусій відкривають і методи створення та аналізу ситуацій (життєвих, морального вибору, прогнозування і моделювання моральних вчинків, професійно-орієнтованих), однак, вони надають ще більше можливостей для активності у виборі моральних позицій, їхньої демонстрації та усвідомлення значущості для взаємин в системі «вчитель-учні», отримання досвіду поведінки згідно власних переконань. Крім того, дозволяють проаналізувати і передбачити перебіг подій та їхню залежність від ціннісних пріоритетів залучених осіб.

Моделювати життєві ситуації та варіанти їхнього розв'язання дають можливість також ігрові методи, в яких учасники отримують реальні ролі і презентують їхнє виконання згідно власних ціннісних позицій (комунікативна гра «Дієвість цінностей», ситуаційно-рольові ігри «Ким важче бути: вчителем чи учнем?» і «Я-педагог», дидактичні ігри «Куток до кутка» і «Продзвенів шкільний дзвінок», рольова гра «Смисл життя та професія»). Взаємодія між учасниками спрямована на розв'язання протиріч між вимогами реалій життя, рольовими очікуваннями та особистим баченням проблеми. Необхідність пошуку альтернатив між співвідношенням «хочу», «можу» і «треба» вимагають від студентів активності, самостійності, критичності. Це сприяє формуванню важливих для

педагогічної праці вмінь і навичок, цілісному баченню майбутніми учителями професійної ситуації, визначеності їхніх життєвих і професійних перспектив, впливає на узгодженість системи цінностей і смислів.

Психологічний аналіз наукових, публіцистичних і художніх текстів, цитувань відомих особистостей, в яких порушується ціннісно-смілова проблематика, особливостей життєвого шляху людей, які є взірцями високого рівня духовності, написання та обговорення повідомлень (публічний виступ на тему «Цінності людини та її професія»), творів («Ідеальний вчитель: який він?»), роздумів («Мої життєві та професійні цілі»), розповідей на морально-етичні теми (вправа «Мій герой») дозволяли стимулювати процеси пізнання, критичного осмислення та вироблення чітких позицій щодо порушеної проблематики. Крім того, частина методів і прийомів була спрямована на самоаналіз, усвідомлення потреби у самовихованні, активізацію саморозвитку, розширення уявлень про його шляхи та засоби (вправи, «Знання і цінності», «Ціль виправдовує засоби?», «Флюгер», «Моя поведінка і взаємини з іншими», «Потенціал добра і зла» тощо). Впродовж усіх занять студенти заповнювали щоденник відповідно до тематики спецкурсу, в ньому фіксували свої роздуми над змістом занять, проблемами, які аналізувалися під час роботи у групі та під впливом домашніх завдань.

Підкреслимо, що особливість ціннісно-смілової проблематики в тому, що викладач має можливість не лише обирати із запропонованого тематичні напрямки, форми і методи проведення занять, а й доповнювати їх у залежності від поставлених цілей, спеціалізації, рівня підготовки студентської аудиторії.

Таким чином, чітко визначені змістові акценти, використання у процесі викладання спецкурсу активних та інтерактивних методів навчання були спрямовані на вирішення завдань розвитку когнітивних, емоційно-оцінних і, частково, поведінкових властивостей особистості студентів у напрямку їхнього наближення до професійно значущих характеристик ціннісно-смілової сфери. Тому можна говорити, що доповнення програми психологічної підготовки майбутніх учителів спецкурсами, практикумами та іншими формами та методами

роботи сприятиме розв'язанню проблеми їхньої всебічної готовності до виконання своїх професійних завдань.

3.4. Психологічний аналіз впливу тренінгових занять на розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя

Аналіз досліджень ціннісно-сміслової проблематики теоретичного та практичного спрямування доводить необхідність впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів нових освітніх технологій, які б сприяли кращому орієнтуванню у специфіці професії та вимогах до особистості педагога, створювали умови для розвитку духовності і професіоналізму майбутніх фахівців. Для вирішення цього завдання була розроблена програма тренінгу з метою розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя. Необхідність її впровадження у реально функціонуючому навчальному-виховному процесі обумовила тривалість тренінгу, який розрахований на 30 годин і проводився впродовж 20 занять по 1,5 години як позааудиторна робота.

Умовно тренінг можна поділити на вступну, основну та завершальну частини (додаток П.1, табл. П.1.1).

В основній його частині робота здійснювалася за наступними тематичними блоками: «Цінності та ціннісні орієнтації особистості», «Духовні цінності та духовність у професійній підготовці вчителя», «Система смислів майбутніх учителів». У межах одного заняття увага приділялася якомусь певному аспекту розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя. Однак, такий розподіл дуже відносний, адже не можна розвивати одні особливості відірвано від інших, він зумовлений, насамперед, прагненням уникати розпорошення уваги учасників.

Змістовне наповнення окремих тематичних блоків представлено в додатку П.1, табл. П.1.2. Слід зауважити, що перед початком розгляду тем постає необхідність створити належну мотивацію учасників, яка б додатково зорієнтувала їх у змісті занять, сприяла кращому осмисленню сутності порушених проблем. Кожна тема тренінгу створювала можливість психолого-педагогічного

впливу на всі структурні компоненти ціннісно-сислової сфери особистості студентів, що дозволяло реалізовувати цей вплив логічно, поступово і цілісно.

Тренінгові заняття були спрямовані на розв'язання наступних завдань: уточнення і розширення системи знань студентів про цінності та смисли педагогічної діяльності, уявлень про себе як особистості і суб'єкта цієї діяльності; створення умов для емоційного прийняття та переживання цінностей і смислів професії вчителя, вироблення позитивного ставлення до себе, оптимального оцінювання власного потенціалу щодо адекватного особистісного та професійного самовизначення, проектування життя згідно власних цілей, цінностей та уявлень про його смисл; закріплення набутих знань у конкретних ситуаціях взаємодії та спілкування, розвиток навичок визначення власних життєвих і професійних перспектив, завдань і засобів самовдосконалення, забезпечення можливостей для прояву студентами в діяльності та поведінці значущості цінностей, сформованості і спрямованості особистісних смислів, а також їхньої інтеграції у цілісну, структуровану й узгоджену систему.

Вирішити ці завдання дозволяє застосування комплексу різноманітних методів індивідуальної та групової роботи. Варто підкреслити, що використання засобів і прийомів різних психологічних шкіл, незважаючи на відсутність єдиного теоретичного обґрунтування, є виправданим. Воно продиктоване, насамперед, прагненням збагатити програму найбільш результативними методичними прийомами та техніками, які мають власну розвивально-корекційну цінність. Зупинимося на описі окремих базових методів. До них належать: дискусійні та ігрові методи, методи розвитку соціальної перцепції, проєктивні малюнки, захист проєктів, розгляд ситуаційних вправ і критичних випадків педагогічного спрямування тощо.

Поширеним в даному тренінгу були: тематичні дискусії, які стосувалися проблематики конкретного заняття, біографічні, які мали на меті актуалізувати попередній досвід студентів, за потребою проводилися також дискусії, спрямовані на обговорення взаємин між учасниками, проблем групи тощо. Специфіка порушених питань, необхідність розглядати «незручні» ситуації потребувала

постійного залучення ведучого, внесення ним необхідних коректив щодо напрямку ведення дискусії, а також максимальної участі студентів, уникання ними оцінних позицій і категоричних висловлювань щодо колег.

Багатьма авторами обґрунтована доцільність і продуктивність використання під час тренінгу ігрових методів [126;205; 229; 249], що обумовлено їхньою можливістю виконувати одночасно навчальну, комунікативну, релаксаційну, психотехнічну, розвивальну та виховну функції [145, с. 45]. Застосування кожного окремого виду гри обумовлене тими завданнями, які потрібно розв'язати з її допомогою, а також її змістовим наповненням згідно мети тренінгових занять.

Важливим напрямом професійної підготовки майбутніх учителів є підвищення компетентності у сфері спілкування [247]. Це завдання допомагають вирішити методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції, адже формування ціннісно-сислової сфери особистості не може оминати площину соціальних взаємин. Використання таких методів сприяє отриманню знань, умінь та навичок спілкування (брати повноцінну участь у побудові взаємин, вміти слухати і зрозуміти, оцінювати самого себе, свою групу, інших людей, адекватно інтерпретувати отриману вербальну та невербальну інформацію).

Отже, групова робота в умовах тренінгу забезпечує реальні можливості розвитку основних перцептивних механізмів – ідентифікації, стереотипізації, рефлексії, і, як наслідок, формує оптимальний психологічний клімат. Без нього становлення гуманістичної спрямованості особистості є надзвичайно проблематичним.

Однак, навіть за найкомфортніших психологічних умов, людині буває важко відкрити свій внутрішній світ іншому. Тому для визначення істинного ставлення учасників до обговорюваної теми, людей, життєвих ситуацій тощо використовувався проєктивний малюнок. Він дозволяв графічно візуалізувати почуття та відкрито продемонструвати їх довколишнім. Аспект творчості у індивідуальному, парному та груповому малюванні надавав можливість спонтанного самовиявлення студента, прояву його сутності в атмосфері, не обмеженій чітким регламентом цілей, завдань та способів виконання. Цікавим

здобутком було проведення мовчазного діалогу між учасниками за допомогою почергового доповнення малюнка на задану тему власними елементами. Цілісна картина, яка складалася, відображала бачення кожного окремо і, одночасно, допомагала вибудувати спільне шляхом подальшого обговорення.

Одним із найскладніших методів у даній розвивальній програмі виявився захист проєктів, який впроваджувався на завершальному етапі роботи і мав інтегративний характер. Його метою було узагальнення результатів шляхом закріплення отриманих знань, перевірки вміння застосовувати їх на практиці.

Окремо варто виділити таку універсальну форму роботи, як вправи, які суттєво допомагали вирішити основні завдання формувального експерименту: полегшували процедуру знайомства, допомагали з'ясувати очікування учасників, сприяли згуртованості групи та міжособистісному спілкуванню, стимулюючи взаємодію між людьми, дозволяли правильно діагностувати стан групи у кожен конкретний період часу, забезпечували вирішення інших специфічних завдань розвитку ціннісно-сміслової сфери студентів.

Відповідно до структури нашого дослідження окремі методичні прийоми та техніки тренінгу, зокрема його вступної і завершальної частин, були адаптовані та модифіковані нами на основі використання таких літературних джерел: [46;62; 64;119;126;160;163;188;202;205;229;232; 233; 234; 249].

Вправи основної частини розроблені нами, їхнє змістове наповнення, особливості використання й інтерпретація результатів здійснювалися відповідно до мети тренінгу та у межах описаного вище розуміння проблеми психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя.

Варто підкреслити, що основним критерієм добору методичних прийомів і технік стала адекватність завданням даного дослідження, що забезпечувалась їхнім чітким професійним спрямуванням та можливістю впливу на процес інтеграції цінностей і смислів студентів у цілісну систему.

Розглянемо найважливіші аспекти тренінгових занять та характерні психологічні особливості розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості учасників. Підкреслимо, що запропоновані форми і методи роботи виправдали

доцільність свого застосування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, проте їхній набір та особливості використання не є жорстко обмеженими. Існує можливість внесення коректив у зміст занять відповідно до поставленої мети, специфіки та рівня підготовленості учасників тренінгу, часових ресурсів тощо.

Зміст вступної частини тренінгу був обумовлений її функціональною специфікою – необхідністю формування тренінгової групи, ознайомлення учасників з правилами, принципами та завданнями групової роботи (додаток П.1, табл. П.1.3). Результати проведення вправ на підвищення рівня згуртованості групи (вправи «Загальний ритм», «Прядіння пряжі»), створення оптимальної психологічної атмосфери («Візитка», «Компліменти», «П'ять добрих слів» і т.д.), готовності до співпраці («Будуємо автомобіль»), пізнання і розуміння внутрішнього світу іншої людини («Казковий герой», «Моє послання у світ») свідчили про усвідомлення учасниками важливості єдності групи та надання психологічної підтримки один одному на шляху досягнення спільної мети.

Дана частина тренінгу сприяла забезпеченню очевидних переваг групової роботи щодо розвитку ціннісно-сислової сфери особистості (додаток П.1, табл. П.1.3). Учасниця Н.В. поділилася своїми переживаннями: «Я подивилася на себе по-іншому і це чудово. Ніколи не думала, що я така...». Ці слова підтверджують ефективність роботи в групі, адже «взаємодіючи у спеціально створених умовах з іншими людьми, людина вільно звертається до значень і смислів і тим самим звільняє свої інтелектуальні ресурси» [46, с. 9].

Для подальшої роботи важливим було визначити очікування учасників щодо тренінгу (додаток П.1, табл. П.1.3). Аналіз тверджень, виявлених за допомогою вправи «Незакінчені речення», дозволив передбачити можливі труднощі проведення занять, додатково визначити пріоритети (оптимальний психологічний клімат, згуртованість групи, особистісне та професійне зростання, самопізнання та самовдосконалення). Крім того, ці дані допомогли учасникам сформулювати підсумкову оцінку груповій роботі та її результативності для себе.

Усвідомлення студентами результатів роботи є важливим на етапі завершення кожного заняття. Це забезпечує рефлексія як процес пізнання особистістю себе, аналіз переживань і думок, розуміння того, як вона сприймається оточуючими. Тому вправи, які проводилися наприкінці заняття («Я рефлексую», «Продовжи фразу», «Прощання з групою»), ставали стимулом для рефлексії і мали на меті зняти ймовірні негативні наслідки роботи у групі.

Таким чином, створення атмосфери вільних висловлювань, співпраці, емоційного комфорту можна вважати підсумком вступної й умовою ефективного впровадження основної частин тренінгу.

Наступний напрям роботи був зорієнтований на проблему соціальних ролей у контексті педагогічної взаємодії, розглядалися умови і шляхи реалізації рольових установок та очікувань у професії вчителя. Результатом групової роботи стало наступне: встановлено, що внутрішній світ людини має вирішальний вплив на виконання нею ролей (проективний малюнок «Ролі»); зафіксовано вимоги, які пред'являються до вчителя з боку соціуму і виявлено неоднозначність рольових очікувань щодо професії педагога (ситуаційно-рольова гра «Вгадай професію»); названі суперечності дозволили підійти до осмислення сутності соціальних ролей «вчитель» та «учень» (групова дискусія «Дитина», психотехніка «Я у дитинстві», рольова гра «Парні ролі»), визнання того, що дотримання лише формальних атрибутів даних ролей може призводити до негативної оцінки власної професійної спроможності (проективний малюнок «Маски»). Крім того, результати виконання вправи на самоаналіз «Хто я?» ілюстрували розуміння учасниками важливості активної позиції особистості у професійному становленні, прийняття на себе відповідальності за його результати.

Основна частина тренінгу розпочиналася реалізацією тематичного блоку «Цінності та ціннісні орієнтації», при цьому наголошувалося на нечіткості моральних орієнтирів у сучасному суспільстві. Відсутність досвіду «результативності» загальнолюдських цінностей щодо здобуття добробуту, успіху, статусу спрямовує людей на пошук інших шляхів досягнення мети. Явища дійсності стають цінностями, коли включаються в соціальні відносини суб'єкта,

набувають значущості [74,с. 20]. Саме на основі ціннісного ставлення до дійсності суб'єкт здійснює життєві вибори, самовизначається в житті.

В процесі дидактичної гри «Що я ціную?» студентам вдалося дійти висновку, що дії всупереч переконанням здатні викликати особистісний дисонанс. Якщо тиск соціуму надто сильний, людина вже не відчуватиме себе суб'єктом дії. «Виправдати» власну антинормативну поведінку можна шляхом зміни вихідної установки через її пристосування до вчинку, а також пояснивши її необхідність думкою інших, «інтересами справи» [167,с. 85-86]. Враховуючи цю особливість, педагогічно актуальними будуть ті виховні впливи, які сприятимуть розв'язанню конфлікту між ситуативними прагненнями особистості, нормами суспільства та вимогами, виконання яких сприятиме оптимальним міжособистісним взаєминам.

Ряд дослідників наголошує на важливості вербального засвоєння цінностей як компонента інтеріоризації. Тому обов'язковою складовою даного тематичного блоку є застосування технік на поглиблення розуміння поняття «цінності», визначення та аналіз власних ціннісних орієнтирів (метод «галерея ідей» на тему «Значок», вправа «Поясни цитату»), збагачення словника цінностей (метод «мозковий штурм» на тему «Називаємо цінності») та усвідомлення окремих їх характеристик (дієвість, усвідомленість) шляхом опису ситуацій, в яких людина може їх проявити (сюжетно-рольові ігри «Сценки ввічливості», «Місто брехунів та місто правдолюбів», «Переляканий їжачок»). Результат роботи групи оформлявся у вигляді списку цінностей, впродовж занять він доповнювався, відображаючи ціннісний досвід учасників. Важливо, щоб поступово студенти могли не лише назвати цінності, але й характеризували ситуації, в яких вони проявляються, і, найголовніше, коли вони їх особисто дотримуються.

Використані надалі техніки (творча презентація «Вічні теми», дидактична гра «Говорю, що бачу», диспут «Позитивне і негативне у виборі цінностей», сюжетно-рольова гра «Торгуємо якостями») порушували проблему ціннісного вибору і ці завдання виявилися для студентів достатньо складними. Реалізуючи себе в професії, вчитель робитиме вибір, який вимагатиме відмови від чогось заради іншого – важливішого, ціннішого. Виникає необхідність такого

рівня психічної організації людини, яка б дозволила їй гармонійно існувати в системі соціальних зв'язків та інтегрувати суспільні цінності, ієрархізувати та впорядкувати власні потреби, ставити мету, свідомо обирати життєвий шлях [167, с. 131]. Тому необхідність постійного ціннісного вибору ставить ряд завдань для самовиховання особистості, умови, шляхи та засоби якого відпрацьовувалися у вправах «Трансперсональні якості», «Формула змінювання себе» тощо.

Крім того, вчитель перебуває в середовищі постійного обміну цінностями, неспівпаданню ціннісних орієнтацій. Тому логіка розгортання тренінгових занять потребувала створення умов для того, щоб студенти визнали необхідність пошуку взаєморозуміння у таких випадках, що забезпечувала комунікативна гра «Шукаю однодумців». Це дало змогу перейти до проблеми хибної інтерпретації цінностей іншої людини. Проведені техніки (метод моделювання ситуацій «Помилкове ставлення», сюжетно-рольова гра «Подарунки», написання і обговорення розповідей на тему «Що я ціную в людях») були спрямовані на перенесення отриманого досвіду на взаємини між вчителем та учнем. Під впливом вищесказаного студенти впевнено висловлювали думки щодо необхідності поглиблювати розуміння внутрішнього світу іншої людини, її потреб і цінностей.

Запорукою взаєморозуміння є «здатність до адекватного сприйняття системи цінностей і значень, які регулюють поведінку один одного», а також «адекватність рівня особистісної самооцінки індивідів». Проте, «ні одна з цих умов окремо не може гарантувати глибокого взаєморозуміння» [150, с. 181]. Розуміння є безпосереднім атрибутом спілкування як процесу обміну особистісними смислами, в якому одночасно зосмисленням, осягненням іншої людини відбувається таке ж осягнення себе й особистісних смислів учасників спілкування [87, с. 66]. Очевидно, що це тривалий процес, але досвід активної, «небайдужої» взаємодії з метою пізнання інших людей майбутні вчителі повинні накопичувати щодня, тому виконання відповідних вправ є доречним.

Змістове наповнення наступних тренінгових занять було обумовлене усвідомленням того, що на кожному етапі морального розвитку особистість має для себе визначити, якою вона хоче стати. Тому важливо розкрити ті

ідентифікації, які використовуються людиною при формуванні ідеальних «Я», адже «Я»-образ доповнюється новими елементами внаслідок порівняння та оцінки [167, с. 288]. Крім того, важливо, щоб особистість мала можливість реалізувати у соціальній групі ті статуси та ролі, які сприятимуть перетворенню її ідеального «Я» у реальне. У зв'язку з цим під час тренінгу студентам було запропоновано завдання знайти відомих людей із сучасного життя, які могли бути взірцем гармонійного розвитку цінностей та смислів. Навіть з допомогою колег зробити це не вдалося. Ще більшому усвідомленню проблеми сприяв той факт, що приклади минулого відшукувалися значно легше і були достатньо показовими. Майбутньому вчителю у професійному становленні логічно було б шукати зразки для наслідування серед педагогів, проте досить часто поруч із гідними прикладами існують серйозні недоліки у роботі. Завдання вищої школи – навчити студентів використовувати цей досвід, бути критичними, обирати такі вміння, якості, цінності, які потрібно розвивати у себе на шляху до професіоналізму.

Особливо важливою у даному контексті була вправа «Впливові стосунки», яка мала на меті поглибити усвідомлення поняття «ціннісний внесок» та впливу відносин між людьми на становлення їхніх цінностей, визнання ролі вчителя у розвитку ціннісно-сміслової сфери учнів. Під час обговорення зверталася увага студентів на місце вчителів у «ієрархії впливовості». В процесі групової дискусії «Справедливо чи несправедливо» з'ясувалося, що учасники дедалі глибше усвідомлювали відмінності між декларованими та особистісними цінностями, а також їхнє співвідношення у шкільній практиці. Проте, визнати й оцінити себе у якості суб'єкта вчительської праці та втілювача педагогічних цінностей було ще достатньо важко, про що свідчать результати сюжетно-рольової гри «Відстоювання цінностей» і самопрезентації «Заслужений вчитель України». Тому з метою самоаналізу бачення життєвих та професійних перспектив в якості домашніх завдань пропонувалися вправи «Аналіз бажань» та «Дерево мети».

На даному етапі тренінгових занять виявився доцільним перехід до розгляду тематичного блоку «Духовні цінності та духовність у професійній підготовці вчителя» як логічного продовження формування ціннісно-сміслової сфери

майбутніх педагогів. Адже саме духовність є «результатом і процесом набуття людиною вміння пізнавати себе і змінюватися у відповідності зі смыслом власного життя у процесі самоактуалізації», а стимулами духовного розвитку є «потреби самопізнання, знання про сутність духовності». У свою чергу, аналіз цих знань примушує індивіда до змін у поведінці, що є неминучим наслідком роботи над собою [78, с. 141]. Адже «духовний розвиток означає набуття цінностями у свідомості людини реального буття, роботу з цими цінностями, осягнення їхнього смислу для власного життя, їхньої ролі у розвитку індивідуальності» [78, с. 236]. Зважаючи на значний обсяг отриманих результатів, наведемо найпоказовіші аспекти даної частини тренінгу.

З метою поглиблення розуміння сутності понять «духовність» та «духовні цінності», їхнього взаємозв'язку з професією вчителя студентам пропонувалося продовжити відповідні речення («Я вважаю духовність...», «В роботі вчителя духовні цінності...», «Стосовно власного духовного розвитку можу сказати...» тощо). Створення умов для усвідомлення значущості духовних цінностей, формування вміння аналізувати перспективи, труднощі, умови та засоби духовного розвитку передбачало проведення дидактичної гри «Духовні цінності в Україні: вчора, сьогодні, завтра» та виконання вправи «Аналізуємо вислів». На формування поваги до національних і громадянських цінностей спрямовувалися вправи «Родовід» та «Цінності суспільства». Узагальнюючого значення набули розробка і захист учасниками проекту «Врятуємо духовність українства». Результати даної роботи показали наявність у студентів труднощів під час аналізу окресленої проблематики стосовно себе, хоча вони аргументовано доводили значущість педагогічної праці у відродженні духовності суспільства.

У той же час, саме рефлексія у конкретному контексті духовності «посилює тенденцію самопізнання і пошуки того духовного ідеалу, до якого слід прагнути, активізує пошуки смислу життя і відповідальний вибір мети, що в свою чергу допомагає самореалізації і самоактуалізації людини» [78, с. 141].

Тому наступні методи та прийоми були спрямовані на стимулювання самоаналізу щодо особливостей втілення духовних норм у власній поведінці

(проективні малюнки «Малюючи себе», «Я – вчитель»), усвідомлення студентами необхідності самозмінювання на шляху до ідеалу високодуховної людини (вправи «Додай своє», «Моя теорія ефективних дій», в основі яких лежить метод аналізу ситуацій), розкриття чинників, демонстрація професійно-орієнтованих шляхів та засобів духовного розвитку майбутнього вчителя (вправи «Король школи», «Єдність вимог», «Шкільне спілкування», «Я дію так, тому що я цінюю...», «Почуття в педагогіці», основою яких є створення і аналіз ситуацій педагогічного спрямування, вправа на самоаналіз «Лист до себе в майбутнє» тощо).

Використані надалі техніки передбачали розширення уявлень учасників про сутність професійного становлення вчителя, чинників, які впливають на нього, а також перегляд власних здобутків і втрат на цьому шляху. Прослідковуючи запропоновані Д.Ф.Ніколенком етапи формування особистості педагога (шкільний – вузівський – початок роботи в школі) у вправі «Становлення вчителя», студенти активно висловлювали думки щодо такого поділу, доповнили цей перелік етапом накопичення досвіду зі збільшенням педагогічного стажу. Важливо, що учасники «переносили» зміст кожного етапу на себе, порівнюючи з ним свою професійну підготовку; згадували, коли у них вперше проявився хист до праці вчителя та сформувалося бажання здобути цю професію; розмірковували, чи не змінилася їхня позиція після вступу до ВНЗ і чи є для них педагогічна праця покликанням. У контексті нашого дослідження показовою є оцінка студентами етапу навчання у ВНЗ, адже саме тоді відбувається «осмислення нахилів до педагогічної діяльності і психологічної готовності до неї на основі засвоєних знань і педагогічної практики..., а сформовані в школі нахили переростають у глибокі педагогічні переконання та здібності» [141]. Усвідомлення студентом того, для чого і наскільки успішно він вчиться, дозволить йому окреслити професійну перспективу, яка має нерозривний зв'язок з перспективою життєвою. Адже «смісл життя виконує функцію творення людини, виступаючи мірою та показником її духовності», а також «є засобом стабілізації людського життя, чинником внутрішньої організації та дисципліни» [78, с. 239].

Тому наступний тематичний блок «Система смислів майбутніх учителів» сприяв усвідомленню особистістю її смисложиттєвих орієнтацій, зв'язку життєвого та професійного виборів з цінностями, які на них впливають. Адже відповідні вибори найчіткіше відображають орієнтири особистості – прийняті нею соціально значущі цінності життя, які є початком кожного нового етапу розвитку особистості та виражають переломні моменти її життєвого шляху [74, с. 94]. Під час виконання вправ «Один день із життя вчителя», «Час успіху» «Мінливе життя» студентивизначали смисли професійної діяльності та аналізували їхній зміст, співвідносили його з власними уявленнями про осмисленість життя в цілому. Зверталася увага на специфіку праці вчителя, критерії її успішності та суб'єктивної задоволеності результатами. В процесі роботи проводилося тактовне коригування помилкових уявлень, що було виправданим, адже динаміка осмислення являє собою нормативно-ціннісний зсув, під час якого «те, що вважалося несуттєвим, може набути фундаментального значення» [161, с. 17].

Наступні техніки створювали умови для усвідомлення особистістю власних смисложиттєвих орієнтацій і чинників, під впливом яких вони сформувалися (комунікативна гра «Життєве кредо», проєктивний малюнок «Аналізуючи життя», ситуаційно-рольова гра «Лотарея «Кому пощастило?»»), визнання необхідності пошуку смислу життя та відповідної йому діяльності (вправа «Сьогодні перший день твого життя, що залишилося»), розуміння відповідальності особистості за перебіг її життя (вправи «Мій життєвий шлях», «Кіно»), формування навичок оцінки і використання власних життєвих ресурсів під час життєвого проектування (вправа «Життєві ресурси»); сприяли визнанню студентом власних потенційних можливостей та позитивної перспективи у побудові життєвого шляху (психотехніка «Я-кваліфікований і успішний: що заважає?», вправа «Дотягнися до зірок», комунікативна гра «Мої досягнення»); активізували міркування щодо напрямку життєвих сил (проєктивний малюнок «Стріла життя»), важливості забезпечення їхньої гуманістичної спрямованості (написання і обговорення роздумів на тему «Чотири сфери», рольова гра «Моє бачення актуальних

проблем»). Тому що «життєвий вибір є формою суб'єкт-об'єктної взаємодії, в якій особистість виступає справжнім суб'єктом життєвого процесу» [74, с. 94].

Метою виконання вправи «Закінчи думку» була активізація прагнення студентів до професійного та життєвого самовизначення. Було доведено, наскільки важливо людині відчувати себе частиною спільноти, проте справжнє, «сміслові задоволення їй дає не автоматична належність до певного «ми», а виявлення свого власного унікального Я всередині колективності – через індивідуальне переживання, розуміння, мислення» [161, с. 31]. Майбутнім учителям потрібно бачити себе суб'єктом педагогічної праці. «Смисл – це виявлення абсолютної цінності того, що робить Я» [161, с. 33], тому він не є заданою схемою, його весь час доводиться знаходити в собі як вимірювання абсолютно унікального «Я». В цьому і полягає істинний смисл життя [161, с. 33].

Метод моделювання ситуацій, які потребували смислового вибору, незважаючи на «лабораторні» умови, дозволив чітко прослідкувати послідовність його розгортання та необхідні компоненти. Зокрема, спочатку перед студентами постала необхідність висловити особисте ставлення до умов, обставин і власних потреб у ситуації вибору (вправа «Картина світу»). Далі відбувалося передбачення позитивних та негативних наслідків вибору, його результатів, що вимагало напруженої інтелектуальної роботи. За умов життєвого вибору наступним етапом є визначення життєвої перспективи та планів особистості, що створює додаткову відповідальність (вправа «Життєві плани»). Надалі учасники обирали лінію поведінки, це було непросто, адже вимагало перебудови системи поведінкових стереотипів згідно прийнятого рішення (вправа «Кути»).

На даному етапі тренінгу ведучий свідомо повернувся до питання мотивів вибору професії майбутніми учителями, тепер з позиції здобутих ними знань та вмінь їхній самоаналіз виглядав інакше. Студенти стверджували, що цей вибір визначає одночасно: ким бути, до якої соціальної групи належати, де працювати, з ким працювати, який стиль життя обрати, яким буде життя в цілому. Показовим був висновок, що вибір професії – це не лише надання переваги певному виду занять, це складний акт самовизначення, в якому людина вирішує для себе «вічні

питання» людського призначення, смислу буття, свого місця в житті. Щоправда, висловлювання окремих учасників свідчили про сумніви щодо їхньої готовності працювати за спеціальністю, зважаючи на вищесказане. Цей результат також можна вважати позитивним, адже, з одного боку педагогічна праця вимагає покликання, самовіддачі та відповідальності, тому її вибір має бути свідомим, а з іншого – це може створити стимули для самовдосконалення. Таким чином, життєвий вибір вимагає поєднання морально-світоглядного, ціннісно-цільового та діяльнісно-поведінкового самовизначень особистості [74, с. 96]. Його предметом може стати як будь-яка сфера життєдіяльності людини, так і життя в цілому, коли мова йде про визначення смисложиттєвих орієнтацій, програми життя.

Описані вище аспекти роботи дозволили створити підґрунтя для формування навичок життєвого проектування. Сама назва завдань «Життєвий проект» говорить про складність їхнього виконання та підсумковий характер. Методичні вказівки передбачали розгляд наступних компонентів життєвого проекту: суб'єктивних («Я»-концепція, смисложиттєві орієнтири, життєве кредо, цілі, пріоритети, потенційні й актуальні можливості, чесноти та недоліки, значущі зміни у внутрішньому світі, бачення себе в майбутньому) та об'єктивних (життєва ситуація, сприятливі і несприятливі обставини, значущі особи, життєві ресурси, бажана модель життя, значущі події, їхня послідовність і вікові межі, показники власної реалізованості, альтернативні варіанти життєвого шляху, загальна картина життя: професійна, громадянська, сімейна, особистісна). Результати, за згодою авторів, обговорювалися, порівнювалися між собою, коригувалися, тобто піддавалися всебічному розгляду в дискусії з можливістю взаємного обміну здобутками професійного та життєвого досвіду. При цьому особлива увага зверталася на їхнє ціннісно-сміслове наповнення, адже у процесі вирішення значущих життєвих проблем людина проявляє моральну творчість, створюючи нові, індивідуалізовані форми реалізації цінностей у поведінці [74, с. 111].

Такий життєвий вибір може відбуватися одномоментно, особливо в критичній ситуації, але переважно він є розгорнутим у часі процесом, пов'язаним із моральною рефлексією, яка веде до змін у внутрішньому світі

особистості. Кардинальна смислова перебудова може відбутися і в результаті «накопичення» смислів малої інтенсивності та досягненні ними певної межі, починаючи з якої вони значуще впливають на світогляд і життєдіяльність людини [161, с. 163]. Саме можливість вибору як надання переваги певній лінії поведінки є передумовою формування почуття відповідальності, здійснюючи його, людина перевіряє міцність своєї життєвої позиції, власних цінностей та переконань.

Завершальна частина тренінгу була спрямована на узагальнення набутого досвіду щодо становлення ціннісно-смислової сфери особистості вчителя. Крім того, проводилося підведення підсумків роботи групи, динаміки її згуртованості, закріплення позитивних емоційних вражень від міжособистісної взаємодії та усвідомлення вирішальної ролі співпраці в успішності особистісного та професійного розвитку. Для цього використовувалися групова дискусія «Осмислення досвіду», комунікативна гра «Будуємо місто», проєктивний малюнок «Груповий автопортрет», вправи «Побажання», «Чарівна скриня», «Валіза у дорогу». Також було визнано за необхідне проводити періодичні додаткові зустрічі з учасниками занять для надання необхідних консультацій.

Отже, в процесі організації і проведення тренінгу було досягнуто основну його мету – здійснення інтегрованого впливу на ціннісно-смислову сферу особистості майбутніх учителів у єдності психологічних характеристик, визначених її структурою, особливостями формування та функціонування. Вирішувалися завдання поглиблення в студентів аксіологічних знань, уявлень про особистісні та професійні якості вчителя, розвитку позитивної Я-концепції, можливостей щодо розуміння внутрішнього світу інших людей та самопізнання, підвищення рівня значущості професійно важливих цінностей (духовних, соціальних, особистісної самореалізації), розвитку навичок об'єктивної оцінки життєвих і професійних перспектив, осмисленої побудови життєвого проєкту, забезпечення можливостей для інтеграції цінностей та смислів особистості у цілісну, структуровану й узгоджену систему.

Аналіз результативності самовдосконалення особистості студента як майбутнього вчителя, акцентування уваги учасників на позитивних особистісних

змінах, які вони суб'єктивно відчували та об'єктивні прояви яких спостерігали, створювали умови для вмотивованого продовження індивідуальної роботи над самовдосконаленням за допомогою програми самопізнання і саморозвитку ціннісно-сміслової сфери особистості.

3.5. Оптимізація самопізнання та саморозвитку ціннісно-сміслової сфери особистості

Важливим напрямком розвивальної роботи з майбутніми учителями стала оптимізація самопізнання та саморозвитку ціннісно-сміслової сфери особистості, яка здійснювалася шляхом реалізації відповідної програми. Адже «особистісно зорієнтована виховна технологія в дії і являє собою одночасне розгортання процесів виховання та самовиховання, які відповідно розв'язують педагогічні та виховні (на особистісний смисл) задачі. Самовиховання – це певний тип ставлення, дій щодо самого себе і власного майбутнього з погляду відповідності певним моральним нормам» [22, с. 129].

Метою програми самопізнання та саморозвитку ціннісно-сміслової сфери особистості є озброєння студентів комплексом відповідних прийомів і засобів, стимулювання їхньої індивідуальної роботи над самовдосконаленням на шляху до усвідомлення професійно важливих цінностей та смислів.

Структура програми самопізнання та саморозвитку ціннісно-сміслової сфери особистості представлена в додатку Р.1. Її змістове наповнення дозволяє встановити зв'язок із попередніми видами розвивальної роботи, може бути їхнім логічним продовженням, підсилити результативність. Передумови для цього створює застосування домашніх завдань впродовж вивчення спецкурсу та проведення тренінгових занять. Це дає можливість відслідковувати результативність самостійної роботи майбутніх учителів, логічно і послідовно будувати заняття, враховувати індивідуально-психологічні особливості кожного студента, сприяти їхньому самовдосконаленню. Тому після завершення вивчення спецкурсу і проведення тренінгу студентам пропонувалося поглиблювати здобуті

знання, вдосконалювати вміння, розвивати власні цінності та смисли у процесі індивідуальної роботи над собою за допомогою програми.

З іншого боку, програма самопізнання та саморозвитку ціннісно-сміслової сфери особистості має логічно завершену структуру і може використовуватися як самостійний вид роботи. За таких умов необхідно забезпечити підтримку і допомогу тим студентам, які не вивчали спецкурс або не відвідували тренінг, але мають бажання працювати над собою, над вдосконаленням власної системи цінностей і смислів. Вправи підібрані так, що дозволяють повністю розкрити сутність проблеми, стимулюють потребу пізнати і змінити себе. Виділення мети кожної вправи, наявність у тексті пояснень, уточнень, запитань для самоконтролю допомагає тому, хто працює з програмою, прослідкувати логічність її розгортання, її спрямованість та результативність. Отже, програма включала всі етапи самоуправління (самоаналіз, прогнозування, визначення цілей, планування, критерії оцінки, прийняття рішення, самоконтроль, корекція).

У рекомендаціях щодо використання програми, які пропонувалися студентам перед початком її реалізації, акцентувалася увага на необхідності мотивованої, активної, послідовної та систематичної роботи над вдосконаленням власної ціннісно-сміслової сфери. Крім того, наголошувалося, що отримані матеріали не є інструкцією, навпаки, втілення програми потребує самостійності, відповідальності, відсутності крайнощів та передчасних висновків. Підкреслимо, що періодично в ході здійснення програми перед студентами ставилися запитання і надавалася інформація для роздумів, опрацювання яких давало їм можливість оцінити здобутки на шляху самопізнання та саморозвитку цінностей та смислів.

На початку роботи студентам були запропоновані вправи, які мали на меті стимулювати усвідомлення значущості самопізнання і самовдосконалення (вправа «Істина у кожному з нас»), визнання наявності внутрішнього потенціалу для змін, необхідності їхнього здійснення та ролі активності у цьому процесі (вправи «Поміркуй над висловом», «Можливості людства», «Талісман»). У процесі реалізації програми могли виникнути труднощі, пов'язані із недостатньою кількістю часу на проведення вправ. Подолати їх можливо за умов правильної

організації майбутніми вчителями свого робочого дня, доцільного вибору місця та часу виконання. Тому ряд вправ («Мій годинник», «Знайди час для себе», «Ревізія часу»), мали на меті розвивати вміння раціонально розподіляти час, усвідомити важливість самовиховання. Для цього потрібна інвентаризація часу, аналіз своїх сильних та слабких сторін, а також особистих прийомів, які допомагають вирішувати проблеми, останнім кроком є аналіз студентом поглинань часу.

Варто підкреслити, що однією з найнеобхідніших психологічних передумов самовиховання є самопізнання, яке передбачає постійний самооблік. Здатність людини звітувати собі у вчинках, ставленні до світу – неодмінна умова успішного самовиховання. Тому на початковому етапі роботи над собою виникає потреба фіксації її результатів з метою прослідкувати особливості перебігу, можливі труднощі та досягнення у процесах самопізнання та саморозвитку ціннісно-сислової сфери. Цю функцію успішно виконує психологічний робочий зошит. Зовнішні події потрібно описувати в ньому настільки, наскільки вони стосуються внутрішніх особливостей (почуттів, думок, спостережень, переживань), але центральне місце має займати поступове розгортання усвідомленого ставлення до себе і світу, а також нові смисли, цінності і взаємозв'язки, які вдалося знайти.

Тому відповідні вправи сприяли розвитку самосвідомості («Пізнаю себе»), ідентичності особистості («Моя ідентичність»), усвідомленню та виявленню пріоритету її сутнісних характеристик: фізичних ознак, соціальних ролей, захоплень, здібностей, досягнень, переконань, інтересів, рис, статевої, культурної, етнічної, релігійної, професійної ідентичності тощо («Аспекти «Я»»). Адже формування цінностей і смислів є неможливим без розвитку образу «Я». Після проведення аналізу особливостей особистості важливо визначити, які чинники впливали на їхнє становлення, обумовлювали орієнтування на певні цінності. Метод проєктивного малюнку («Я малюю свій світ») мав на меті поглибити пізнання внутрішнього світу та його впливу на взаємостосунки з іншими людьми.

У процесі роботи над програмою студентам надавалася необхідна психологічна підтримка, адже спілкування учня, студента з вчителем має вирішальне значення у розвитку ціннісно-сислової сфери. Проте «діалог

вихователя і вихованця з приводу розв'язання соціально-моральної задачі неодмінно має перерости в діалог з самим собою, результатом якого є самовизначення в даній поведінковій ситуації» [22, с. 162]. Найпоширенішою проблемою студентів був сумнів щодо правильності дій і життєвих виборів, відповідності наявних рис бажаному образу себе та моральним нормам. І саме цей стан сумніву необхідно було підтримати, оскільки він «не є лише пізнавальним за своєю психологічною природою, а й отримує більш-менш сильне емоційне забарвлення, перетворюється в явище смислове» [22, с. 163]. Так стає можливою соціалізація думок, емоційних переживань, цінностей. Усвідомлюючи значення сумніву для стимуляції самовиховання, студентам пропонувалися вправи, які мали на меті переосмислення власного досвіду і зміни його сприйняття на позитивне («Значущі люди», «Приємні спогади», «Позитивна переоцінка»).

Інтенсивність включення майбутнього вчителя у процес самовиховання безпосередньо залежить від чіткості його уявлень про те, ким він хоче і може стати. Йде мова про достатньо реалістичний ідеальний образ себе, і таке поєднання «хочу» і «можу» на практиці проявляється у наявності чіткої мети та схеми дій її досягнення. Внутрішні конфлікти роблять цей процес психологічно важким, проте «розв'язання лежить на шляхах гармонійного об'єднання всіх потягів у єдиний сукупний ансамбль особистості за допомогою справжньої узгодженості між ними і підпорядкування, а також шляхом їхнього перетворення в особистісно важливі цінності людини» [22, с. 146].

Проведення попередніх вправ на самопізнання та доповнення їхніх результатів дозволить визначити напрямки самовиховання ціннісно-сислової сфери особистості. Тому після окреслення наявних і бажаних особистісних характеристик та цінностей у процесі виконання вправ «Чарівні дзеркала», «Герой мультфільму», «Яким я є, яким би хотів бути і яким би не хотів...», «Особистий герб» молодій людині важливо обрати орієнтири на шляху самовдосконалення. Для вирішення цього завдання рекомендовано вправу «Ідеальна модель» на визначення моделі бажаного результату, окреслення шляхів особистісного розвитку. Для початку краще працювати з ідеальними моделями певних цінностей,

таких як любов, доброта тощо. Надалі можна використовувати не тільки цінності, а й соціальні ролі, виконання яких студент хоче покращити: ідеальний учитель, ідеальний друг тощо. Під час роботи наголошувалося на необхідності уникати тиску на себе, не приймати жорстких рішень, не очікувати лише позитивних результатів, адже ідеальна модель не приноситься ззовні, а присутня всередині кожного і тільки її автор вільно обирає можливість її прояву. Тим самим він стає творцем свого життя.

Ідеальне «Я» як підструктура особистості включає уявлення людини про те, якою вона хотіла б стати, виходячи із засвоєних моральних норм, ідентифікацій, взірців [167, с. 285]. Тому його структура і зміст залежать від рівня морального розвитку особистості, її моральної зрілості. У контексті даного дослідження важливим було спонукати співвіднесення ознак духовно багаті людини з власною особистістю, сприяти розробці шляхів та засобів духовного розвитку. Адже підвищити суб'єктивний смисл засвоєваних вихованцем духовних цінностей можливо шляхом «роз'яснення йому у вербальній, письмовій та символічній формах того, що являє собою людина як володар цієї цінності» [22, с. 181]. Для цього пропонувалася вправа «Духовно багата людина – яка вона?».

Після визначення орієнтирів саморозвитку ціннісно-сислової сфери потрібно окреслити його проміжні цілі, завдання та засоби. На шляху реалізації життєвої мети часто виникають труднощі, при цьому дуже важливим є оптимістичне налаштування і віра у свої сили при подоланні перешкод. Кожному важливо усвідомити, що він сам відповідає за свої рішення, є творцем свого життя, наповнює його смислом.

Тому при виконанні наступних технік («Як визначити життєву мету?», «Мої життєві цілі») майбутні вчителі мали навчитися розподіляти власні рішення за критерієм своєчасності, бачити ймовірні життєві перспективи. Обов'язково потрібно було відслідковувати в собі наявність потреби змін, готовність до долавання перешкод на шляху досягнення цілей, усвідомлення відповідальності за

наслідки своїх дій та чинники, які додають впевненості у собі (вправи «Як досягти мети?», «Планую свою мету», «Мої рішення»).

Важливим аспектом саморозвитку ціннісно-сислової сфери особистості є розв'язання проблеми пошуку смислу життя та забезпечення самореалізації. Можливості особистісного самовизначення розширюються за рахунок збільшення свободи дій особистості та її внутрішньої активності, яка «має бути пов'язана з формуванням у вихованця стійкої готовності до усвідомленої побудови, коригування і реалізації перспектив свого особистісного розвитку, готовності розглядати себе таким, що розвивається в часі, і цілеспрямовано створювати особистісно значущі життєві смисли» [22, с. 147].

З метою підвищення рівня осмисленості часових перспектив, усвідомлення власних можливостей щодо свідомої керованості життя, його побудови за власним проектом на основі особистих цінностей, переконань, уявлень про те, що надає життю осмисленості студентам пропонувалися вправи «Життєвий потенціал», «Три роки», «Аксіоми».

Програма передбачала також поглиблення самоаналізу особистістю смислів власної поведінки, чинників, які впливають на смислоутворення, та визначення завдань самовиховання системи смислів. Студентам було поставлене «ключове питання психології особистості» (Д.О.Леонтьєв): «Чому люди роблять те, що вони роблять». У відповідях пропонувалося простежити певні логічні тенденції: логіка задоволення потреб («Тому, що я хочу»); логіка реагування на стимул («Тому, що він перший почав»); логіка схильності, стереотипу («Тому, що я завжди так роблю»); логіка соціальної нормативності («Тому, що всі так роблять»); логіка смислу або життєвої необхідності («Я це зробив, тому що для мене це важливо»); логіка вільного вибору («Тому, що я відповідальний за свій вибір» – відображає міру особистісної зрілості). Додаткові питання «Якою із охарактеризованих логік Ви керуєтеся найчастіше?», «Чи вважаєте її ефективною?», «Чи завжди Ви задоволені тим, що робите? Що б хотіли змінити у собі та у своїй поведінці?» дозволяли не лише стимулювати осмислення власної поведінки та виразити емоційне ставлення, а й активізувати дії по самозмінюванню.

Також майбутнім учителям було запропоновано аналіз висловлювань, ситуацій, власних здобутків, втрат, ставлень до життєвих подій, які передбачали активізацію потреби пошуку життєвих смислів та усвідомлення їхньої ролі у перетворенні цінностей у регулятори поведінки. За допомогою вправ «У чому смисл?», «Мої життєві кроки» потрібно було простежити, як змінювалися уявлення суб'єкта про власне життя, як взаємопов'язані окремі вікові етапи, чи вдалося досягти відносної незалежності внутрішньої позиції особистості (її поглядів, переконань) від зовнішніх ситуативних впливів і власних безпосередніх потягів та інтересів тощо.

Зважаючи на особливості аудиторії, яка працювала над втіленням програми, та специфіку покладених завдань щодо її реалізації, варто ще раз акцентувати на розгляді професійного розвитку як неперервного процесу самопроекування, в якому наявні три стадії: самовизначення, самовираз, самореалізація. На останній стадії усвідомлюється смисл життя, власна цінність, суб'єкт досягає професійної майстерності і гармонійно розвиває власну особистість. Уявлення людини про себе є важливою детермінантою професійного становлення. Тому «істинна освіта» повинна допомогти студенту встановити діалог між учбовою діяльністю і особистісним самовизначенням, тобто «знайти себе в професії». Робота по усвідомленню, розвитку і уточненню своєї ціннісно-сміслової сфери дозволяє вибудувати відповідний діалог [42, с. 69-71]. Такий підхід дозволив адекватно підібрати техніки, спрямовані на інтеграцію та узагальнення здобутих знань, умінь та навичок (вправи «Пошук смислу», «Літопис життя»).

Після завершення роботи підтвердилась доцільність організації додаткових зустрічей з її учасниками з метою психологічної підтримки, консультування, методичної допомоги. Це доводило наявність інтересу до даної проблеми серед студентської молоді, її достатню складність, невичерпність і значну актуальність для особистісного та професійного розвитку.

Отже, реалізація майбутніми учителями програми самопізнання і саморозвитку ціннісно-сміслової сфери особистості створювала умови для оволодіння ними комплексом прийомів і засобів для вивчення власного

внутрішнього світу та його цілеспрямованого перетворення, мотивувала до усвідомлення, внутрішнього прийняття професійно важливих цінностей і смислів, до самовдосконалення на шляху оволодіння духовними пріоритетами, осмисленого включення їх у власну діяльність та поведінку.

3.6. Результати апробації психолого-педагогічної програми оптимізації розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів

У процесі теоретичного аналізу та на основі даних констатувального експерименту були визначені критерії і показники розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів, які б дозволили перевірити ефективність програми оптимізації розвитку даного утворення в напрямку розширення його професійно значущих характеристик. До них ми відносимо: загальний показник осмисленості життя, чітку визначеність часових перспектив, високий рівень осмисленості результату і процесу життя, сформованість життєвих цілей та їхню узгодженість з професійними планами, інтернальність, гуманістичну і професійну спрямованість системи цінностей особистості, її ієрархічність та цілісність, що забезпечується духовними цінностями як інтегруючим компонентом; високий рівень прагнення до самоактуалізації; високий рівень осмислення професійно значущих характеристик педагогічної діяльності, що проявляється в готовності до прийняття позиції її суб'єкта, вмотивованості особистісного і професійного самовизначення, готовності до проявів особистісної зрілості та реалізації пріоритетів праці вчителя в діяльності і поведінці; комплексну теоретичну та практичну підготовку майбутніх учителів за змістом аксіологічного і сислового компонентів навчальних психологічних дисциплін.

Перевірку ефективності впровадження запропонованої психолого-педагогічної програми оптимізації розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів ми здійснювали шляхом порівняльного аналізу результатів дослідження виокремлених показників серед студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп до і після проведення формувального експерименту. Діагностування

проводилося з використанням того ж комплексу методик, що і під час констатувального експерименту.

Для перевірки значущості змін, які відбулися, застосовувалися критерій Стьюдента, а також якісний аналіз результатів спостереження, анкетування, бесід, творів респондентів тощо. Дані свідчать про зрушення у професійно значущих особливостях ціннісно-сислової сфери студентів експериментальної групи більшою мірою, ніж у студентів контрольної групи (результати представлені в таблицях та діаграмах).

Проаналізуємо зміни, які відбулися в ціннісній сфері особистості майбутніх учителів. Підкреслимо, що на етапі першого контрольного зрізу статистично значущі відмінності між результатами обох груп були відсутні, що свідчить про однорідність вибірки (додаток С.1, табл. С.1.1). Діагностування серед студентів експериментальної та контрольної груп після проведення експерименту доводить ефективність розвивального впливу (табл. 3.1 і додаток С.1, табл. С.1.2).

Таблиця 3.1

Порівняльний аналіз значущості типів цінностей студентів експериментальної та контрольної груп (2-ий контрольний зріз)

Типи цінностей	Рівень переконань		Відмінності		Рівень поведінки		Відмінності	
	Середній показник				Середній показник			
	ЕГ (N=30)	КГ (N=32)	t-Stud	p	ЕГ (N=30)	КГ (N=32)	t-Stud	p
Конформність	4,29	4,19	0,18	-	2,12	1,98	0,76	-
Традиції	3,60	3,04	2,61	*	1,60	1,23	1,83	-
Доброта	5,10	4,57	3,47	***	2,64	2,15	3,63	***
Універсалізм	4,35	3,75	3,08	**	2,46	2,19	2,05	*
Самостійність	4,32	4,26	0,57	-	2,60	2,58	0,09	-
Стимуляція	3,12	3,13	-0,03	-	2,09	2,25	-0,83	-
Гедонізм	2,07	2,63	-2,05	*	1,89	2,22	-1,56	-
Досягнення	4,30	3,88	2,20	*	2,19	1,89	1,52	-
Влада	2,45	2,69	-1,03	-	1,27	1,29	-0,10	-
Безпека	4,72	4,31	2,50	*	2,34	1,82	2,86	**

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Спостерігається статистично значуще зростання рейтингу цінностей типів «Доброта», «Універсалізм», «Безпека» як на рівні переконань, так і на рівні поведінки, чим нівелюється виявлена констатувальним зрізом розбіжність ієрархії нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів. Крім того, спостерігається зростання вагомості традицій та досягнень, яке є статистично значущим на рівні переконань. Усунення названих розбіжностей робить ціннісну систему майбутнього вчителя не лише професійно орієнтованою, а й стійкішою та менш суперечливою. Переоцінка пріоритетів призводить до ще одного наслідку – зниження рейтингу гедоністичних цінностей. На нашу думку, це не означає відмову молоді від радощів життя, а швидше свідчить про більш усвідомлене і відповідальне їхнє сприйняття.

Серед студентів контрольної групи продовжується падіння значущості професійно важливих цінностей (доброти, універсалізму, безпеки), рейтинг індивідуалістичних цінностей зростає (додаток С.1, табл. С.1.3). Підвищення вагомості цінностей типів «Самостійність» і «Досягнення» є незначним. Виявлені характеристики не набули статистичної значущості, проте, зважаючи на результати констатувального експерименту серед студентів інших курсів, їх можна вважати продовженням загальної тенденції і підтвердженням думки про необхідність цілеспрямованого розвитку професійної спрямованості цінностей.

В процесі дослідження нами було обґрунтовано значущість духовності як інтегральної характеристики ціннісної системи в професійному та особистісному розвитку вчителя, проте констатувальний експеримент показав незначну включеність духовних цінностей в ієрархічну структуру пріоритетів студентів. Аналіз результатів апробації психолого-педагогічної програми оптимізації розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів доводить наявність позитивних зрушень у їхній духовній свідомості.

Зокрема, спостерігається розширення уявлень студентів про духовність, поглиблюється розуміння її сутнісних характеристик, чіткіше розмежовуються споріднені поняття тощо (додаток С.2, табл. С.2.1). Статистично значущі

відмінності у ієрархії духовних цінностей студентів ЕГ і КГ з'являються саме після розвивального впливу (табл. 3.2). Зупинимося на них детальніше.

Перший контрольний зріз виявив, що найбільш значущими для представників обох груп були «Святість дитинства, материнства та старості», «Гуманність до слабких та беззахисних» і «Віра в Бога», а найменш значущими – «Повага до державної і рідної мови», «Дбайливе ставлення до природи» та «Знання історії свого народу» (додаток С.2, табл.С.2.2). В процесі навчання у студентів контрольної групи також відбувається певна переоцінка цінностей: набувають більшої ваги «Відповідальність за себе, за інших і світ навколо» та громадянські цінності (додаток С.2, табл. С.2.3). Проте, у залучених до формування експерименту майбутніх учителів позитивні зрушення набувають стійкого і професійно важливого характеру (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Ієрархічна структура духовних цінностей студентів експериментальної та контрольної груп (2-ий контрольний зріз)

Духовні цінності	ЕГ(N=30)		КГ(N=32)		Відмінності	
	Середнє значення	Значущість	Середнє значення	Значущість	t-Stud	p
Віра в Бога	4,15	4	4,72	4	-0,88	-
Знання історії свого народу	6,62	7	8,09	10	-2,62	*
Пам'ять про своїх предків	5,66	6	5,37	5	0,44	-
Повага до державної та рідної мови	7,25	10	6,68	7	0,90	-
Святість материнства, дитинства та старості	1,79	1	2,73	1	-2,68	**
Життя за законами добра та краси	3,29	2	5,93	6	-4,04	***
Творче ставлення до себе та світу	7,18	9	6,84	8	0,55	-
Відповідальність за себе, за інших і світ навколо	3,63	3	4,66	3	-2,18	*
Гуманність до слабких та беззахисних	5,14	5	3,89	2	0,55	-
Дбайливе ставлення до природи	6,86	8	7,45	9	-1,02	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Статистично значущими є суттєве зростання рейтингу цінності «Життя за законами добра і краси», а також позитивна динаміка «Святості материнства,

дитинства та старості» і «Відповідальності за себе, інших і світ навколо». Зважаючи на результати констатувального експерименту серед вчителів, де названі духовні цінності також займають вищі щаблі в рейтингу та виконують інтегруючу функцію в системі професійних цінностей, можна говорити про підвищення рівня професійної спрямованості цінностей студентів.

Наступний етап роботи мав на меті перевірити результативність цілеспрямованого розвитку смислової сфери майбутніх учителів в умовах навчально-виховного процесу. Проведемо порівняльний аналіз даних дослідження смисложиттєвих орієнтацій студентів експериментальної та контрольної груп до та після проведення формувального експерименту (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Розподіл показників тесту СЖО
студентів експериментальної та контрольної груп**

Показники	ЕГ (N=30)		ЕГ1-ЕГ2	КГ (N=32)		КГ1-КГ2	ЕГ1-КГ1	ЕГ2-КГ2
	1-ий зріз	2-ий зріз	t-Stud/p	1-ий зріз	2-ий зріз	t-Stud/p	t-Stud/p	t-Stud/p
Цілі в житті	31,03	34,47	-3,47***	31,06	31,24	-0,15	-0,03	3,00**
Процес життя	30,73	33,78	-3,07**	30,31	30,05	0,26	0,42	3,67***
Результативність життя	24,10	26,37	-2,50*	24,38	24,02	0,32	-0,24	2,67**
Локус контролю-Я	21,03	23,53	-3,13**	21,44	21,33	0,13	-0,49	2,75**
Локус контролю-життя	28,30	30,47	-1,66	28,28	28,60	-0,24	0,01	1,40
Загальний показник осмисленості життя	100,50	107,09	-2,68**	100,53	100,40	0,05	-0,01	2,66**

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

До початку експерименту відмінностей між двома групами не виявлено. Після його проведення у майбутніх учителів експериментальної групи спостерігаються статистично достовірні позитивні зрушення в смисложиттєвих орієнтаціях та загальній осмисленості життя. Зокрема, студенти більш осмислено підходять до вибору цілей, демонструють позитивне і більш відповідальне ставлення до процесу життя, краще усвідомлюють сутність подій минулого, здатні реально оцінювати власні здобутки, володіють навичками об'єктивної оцінки й ефективного використання життєвого досвіду. Крім того, можна впевнено

говорити про позитивну динаміку показника інтернальності особистості, що свідчить про зростання переконаності майбутніх педагогів щодо власних можливостей впливу на життєві події, більш осмислену побудову ними свого життєвого шляху, готовність долати можливі перешкоди і робити свідомі життєві вибори.

Другий контрольний зріз серед студентів, які не брали участь у реалізації психолого-педагогічної програми оптимізації розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості, показав навіть незначне зниження показників осмисленості життя (загального рівня, осмисленості минулого і сьогодення, інтернального локусу контролю). Порівняно вищі бали були отримані за шкалами «Цілі в житті» та «Локус контролю-життя». Таким чином, без створення відповідних психолого-педагогічних умов спостерігається поглиблення кризи середини навчання, студенти не можуть віднайти смисл у професійній підготовці, спостерігається дисбаланс часових перспектив, орієнтація на майбутнє не підкріплюється усвідомленням особистої керованості життя.

Перевірка можливостей розвивального впливу на зміст та будову динамічних смислових систем – смислових структур, які знаходять своє відображення в індивідуальному світогляді, здійснювалася за допомогою методики граничних смислів Д.О.Леонтьєва. Наведемо отримані результати.

До експерименту студенти обох груп демонструють достатньо складну будову смислових графів, що відповідає нормі, значущих відмінностей не виявлено. Дані дослідження структурних індикаторів МГС, які відображають ступінь зрілості й рівень розвитку світогляду особистості, представлені в додатку С.3, табл. С.3.1–С.3.3.

Контрольний зріз після реалізації програми оптимізації розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів виявив в експериментальній групі порівняно з контрольною зменшення кількості граничних категорій ($t\text{-Stud} = -2,03$; $p < 0,05$) та зростання продуктивності ($t\text{-Stud} = 3,13$; $p < 0,01$) й абсолютного числа названих респондентами категорій, що не повторюються ($t\text{-Stud} = 3,14$; $p < 0,01$). Спостерігалася також інтенсивніше зростання кількості вузлових категорій та

індекса зв'язку отриманої структури смислів студентів ЕГ, яке не досягло статистичної достовірності. Можна говорити, що сукупність цих показників є ознакою поступової інтеграції розрізнених смислів в цілісну систему, яка обумовлена віковими особливостями, а при продовженні відповідної розвивальної роботи, накопиченні знань і досвіду, набуде рис стійкості та довершеності.

Оцінка відмінностей змістовних індикаторів методики граничних смислів студентів обох груп представлена в додатку С.3, табл. С.3.4–С.3.5. Після проведення другого контрольного діагностування значущими виявилися наступні зрушенняв ЕГ порівняно з КГ: зростання індексу децентрації ($t\text{-Stud}=2,47$; $p<0,05$) та зниження індексу негативності ($t\text{-Stud}=-2,04$; $p<0,05$). Це свідчить про підвищення рівня готовності майбутніх учителів відповідати не лише за власне життя, але й за життя довколишніх, співвідносити особисті прагнення, інтереси та поведінку з відповідними характеристиками інших людей. Зниження ІН може говорити про відмову особистості від гомеостатичної орієнтації, формування активної життєвої позиції студентів. В КГ, навпаки, виявлено деяке зниження ІД, що може негативно вплинути на спілкування і побудову міжособистісних взаємин та не відповідає потребам майбутньої професійної діяльності.

З метою якісного аналізу змісту життєвих смислів студентів проводилося діагностування ЕГ та КГ за допомогою методики граничних смислів Д.О.Леонтьєва. В процесі систематизації отримані дані були класифіковані у групи, результати представлені в додатку С.4 і на рис. 3.2, 3.3.

Перший контрольний зріз в обох групах показав ті труднощі, з якими довелося зустрітися під час впровадження програми оптимізації розвитку ціннісно-смиислової сфери майбутніх учителів (додаток С.4). Адже змістове наповнення значної частини смислів респондентів знаходилося поза площиною професійного та особистісного розвитку. Зокрема, найчастіше називалися смисли, які характеризували прагнення студентів до емоційно насиченого, безтурботного та повного задоволень життя (41,28 та 41,85 % відповідно у ЕГ та КГ), яке також розглядається у взаємозв'язку з іншими людьми (38,21 і 37,34 % відповідно у ЕГ і КГ). Інші групи смислів були представлені у незначних кількісних

співвідношеннях, а такі важливі для розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів групи як «екзистенційні цінності» та «професійне самовизначення» не досягли і 2 % від загальної кількості.

Другий контрольний зріз мав на меті порівняти динаміку змістового наповнення граничних смислів майбутніх учителів при традиційній організації навчально-виховного процесу та під впливом спеціально створених умов для оптимізації їхнього розвитку (рис. 3.2 та 3.3).

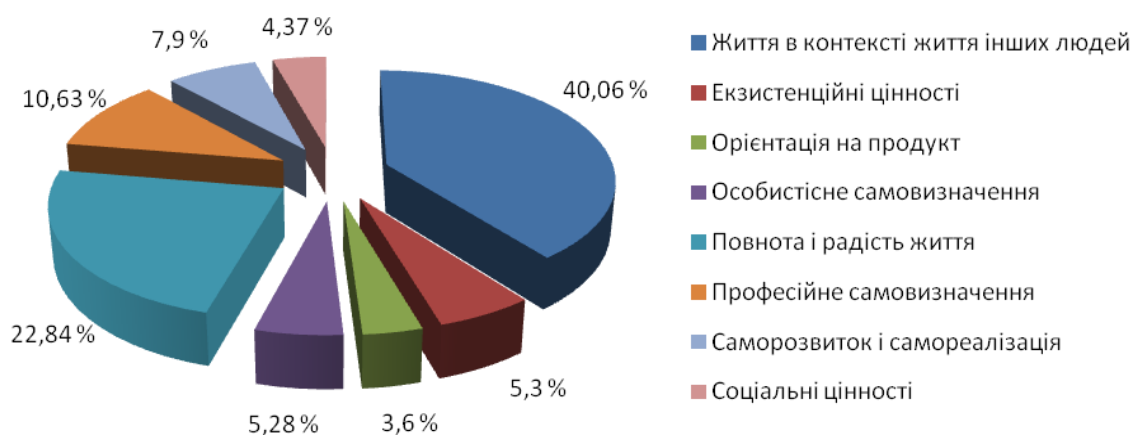


Рис. 3.2. Класифікація граничних смислів студентів експериментальної групи (2-ий контрольний зріз, у %)

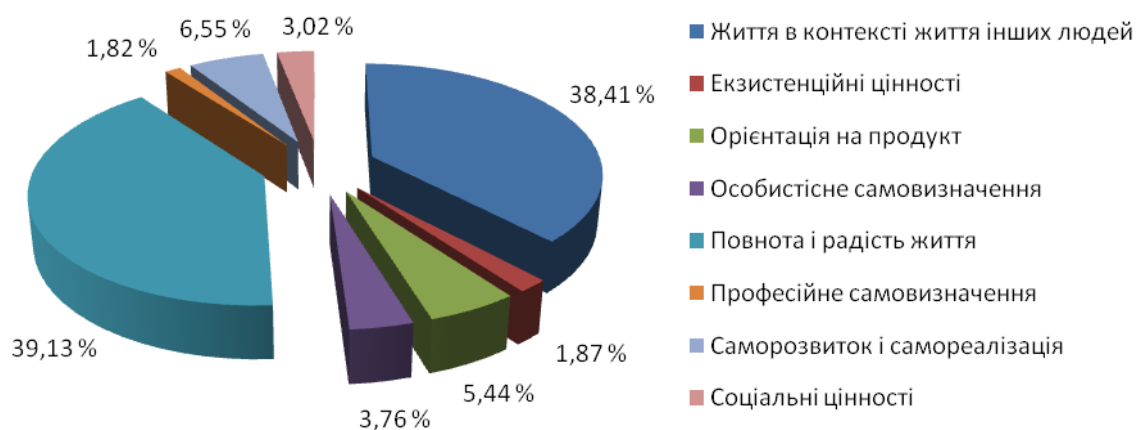


Рис. 3.3. Класифікація граничних смислів студентів контрольної групи (2-ий контрольний зріз, у %)

Тенденції зрушень в експериментальній та контрольній групах були схожими, що може свідчити про їхню вікову обумовленість та вплив професійної підготовки майбутнього вчителя. Однак, значно відрізняються відсоткові

співвідношення, тобто інтенсивність змін. Охарактеризуємо виявлені зрушення в порівняльному аспекті ЕГ і КГ: зниження кількості смислів, які характеризують повноту і радість життя (відповідно на 18,44 і 2,72 %), зростання частки груп «життя в контексті життя інших людей» (на 1,79 і 1,07 %), «саморозвиток і самореалізація» (на 1,59 і 0,17 %), «особистісне самовизначення» (на 2,08 і 0,61 %), «соціальні цінності» (на 1,95 і 0,39 %), «екзистенційні цінності» (на 3,46 і 0,31 %), «професійне самовизначення» (на 9,44 і 0,53 %), зниження кількості смислів групи «орієнтація на продукт» (на 1,89 і 0,38 %). Саме в ЕГ спостерігаються глибші перетворення, відбувається ніби перерозподіл смислів. Зокрема, частина смислів, які ілюструють прагнення повноти і радості життя, переходять в категорію проміжних, студенти роблять крок в бік глибшого осмислення дійсності і виходять на екзистенційні, особистісно і професійно значущі смисли.

Крім того, аналіз відповідей респондентів (додаток С.5) демонструє розширення їхнього змісту в напрямку альтруїзму, врахування інтересів інших людей, готовності змінювати дійсність на краще. Спостерігається зростання потреби зрозуміти своє призначення, знайти смисл свого життя, реалізувати особистісний потенціал. В граничних смислах майбутніх педагогів знаходять своє відображення духовні, загальнолюдські цінності, значущі для професійної діяльності характеристики. Наведене вище доводить необхідність створення відповідних умов для розвитку смислової сфери особистості в напрямку її гуманістичної та професійної спрямованості і дає підстави говорити про дієвість запропонованих форм роботи зі студентською аудиторією.

Дослідження динаміки показників самоактуалізації особистості майбутніх учителів проводилося за допомогою тесту САМОАЛ. Охарактеризуємо отримані дані. До початку формувального експерименту середній показник рівня прагнення до самоактуалізації студентів ЕГ і КГ становив відповідно 50,59 і 50,64 бала. Після його завершення проведено повторний зріз, який виявив помітне зростання даного показника в ЕГ (54,83) та його незначне зниження у КГ (50,52 бала). Значення ЕГ майже потрапляє в так званий «діапазон самоактуалізації» (більше 55 балів), що свідчить про вагомість особистісних перетворень майбутніх

педагогів і дозволяє бути оптимістичними щодо їхнього подальшого розвитку. Розподіл відсоткових значень за рівнями прагнення до самоактуалізацій ЕГ та КГ представлений в додатку С.6.В ЕГ помітно зменшується частка досліджуваних з низьким рівнем прагнення до самоактуалізації і, відповідно, зростає кількість респондентів з середнім та високим рівнем. Отже, студенти більшою мірою готові до розкриття власного потенціалу, прояву особистісних характеристик. Освіта ніби починає належним чином виконувати одну із своїх найважливіших функцій – допомагати людині стати тим, ким вона може стати, розкритися та реалізуватися в конкретних видах діяльності, знайти себе в професії.

Зупинимося детальніше на результатах дослідження динаміки окремих аспектів самоактуалізації, які наведені в табл. 3.4і додатку С.7.

Таблиця 3.4

Розподіл показників за шкалами тесту самоактуалізації особистості студентів експериментальної та контрольної груп

Шкали	ЕГ(N=30)		КГ(N=32)		Відмінності			
	Середній показник		Середній показник		ЕГ1-КГ1		ЕГ2-КГ2	
	1-ий зріз	2-ий зріз	1-ий зріз	2-ий зріз	t- Stud	p	t- Stud	p
Орієнтація в часі	53,87	60,99	54,07	54,21	-0,06	-	2,01	*
Цінності	55,08	63,35	55,26	54,68	-0,08	-	2,79	**
Погляд на природу людини	46,13	55,24	46,39	45,99	-0,08	-	2,75	**
Потреба у пізнанні	52,27	55,00	52,54	53,04	-0,07	-	0,52	-
Креативність	55,48	55,63	54,55	55,01	0,26	-	0,17	-
Автономність	44,95	52,51	45,25	45,58	-0,09	-	2,03	*
Спонтанність	37,76	38,12	38,29	38,89	-0,15	-	-0,12	-
Саморозуміння	46,47	53,14	46,80	47,07	-0,10	-	2,07	*
Аутосимпатія	42,72	46,09	43,06	44,26	-0,10	-	0,5	-
Контактність	48,67	49,46	49,00	50,18	-0,09	-	0,17	-
Гнучкість у спілкуванні	48,81	49,57	49,21	48,92	-0,11	-	0,18	-
Загальний рівень прагнення до самоактуалізації	50,59	54,83	50,64	50,52	-0,03	-	2,68	**

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Представлені дані доводять ефективність запропонованої психолого-педагогічної програми щодо оптимізації розвитку професійно значущих складових особистості майбутніх учителів. Зокрема, статистично достовірними є позитивні зрушення, які характеризують орієнтацію студентів на цінності особистості, яка здатна до самоактуалізації (добро, істину, красу тощо), спостерігається зростання позитивної оцінки інших людей, віри в їхні можливості, оптимістичного налаштування щодо розвитку в людині гуманістичного начала.

Важливим здобутком є підвищення рівня саморозуміння, розширення можливостей студентів у пізнанні і трактуванні власних особистісних проявів. На нашу думку, це додатково підтверджує доцільність впровадження програм індивідуальної роботи над розвитком ціннісно-сміслової сфери. Крім того, в ЕГ діагностовано статистично значущу позитивну динаміку за шкалою «Автономність», яка є ознакою особистісної зрілості, незалежності суджень та переконань, готовності займати активну життєву позицію.

Нами була здійснена спроба простежити тенденції розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя як цілісного явища під впливом відповідної психолого-педагогічної програми (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Розподіл студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери

Рівні	ЕГ (N=30)				Різниця %	КГ (N=32)				Різниця %
	1-ий зріз		2-ий зріз			1-ий зріз		2-ий зріз		
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%		абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	
Високий	4	13,33	9	30,00	+16,67	4	12,50	3	9,37	-3,13
Середній	10	33,33	17	56,67	+23,33	11	34,38	13	40,63	+3,25
Низький	16	53,33	4	13,33	-40,00	17	53,12	16	50,00	-3,12

Аналіз розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за відповідними рівнями свідчить, що розроблена нами програма оптимізує розвиток

ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів у напрямку розширення її професійно значущих складових. Зокрема, виявлено зростання рівня розвитку ціннісно-сміслової сфери 40,00 % студентів ЕГ, які до початку експерименту мали низьку сформованість важливих для педагогічної праці складових даного утворення.

Паралельно з аналізом даних, отриманих за допомогою стандартизованих методик, нами був проведений якісний аналіз самозвітів залучених до реалізації формульованого експерименту студентів. Переважна більшість майбутніх учителів, з якими проводилася відповідна психолого-педагогічна робота, відмітили позитивність її результатів. Вони зазначили, що отримали нову і корисну для себе інформацію, розширили свої уявлення не лише про ціннісно-сміслову сферу особистості, а й про педагогічну діяльність і її значущість в цілому. Студенти підкреслювали зміни в своїй поведінці, поглядах, переконаннях, ставленні до окремих аспектів життя, до інших людей, до себе особисто тощо.

Отже, апробація програми оптимізації розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів та результати перевірки її дієвості дозволяють говорити про ефективність запропонованих шляхів психолого-педагогічного впливу щодо розширення професійно значущих характеристик цінностей і смислів студентів та підтверджують гіпотезу дослідження. Це дає підстави сформулювати ряд рекомендацій щодо її практичного використання, а саме:

– Вчителям, вихователям та управлінцям системи освіти: оволодіти раціональними прийомами і засобами самопізнання та самовиховання особистості, розробки і реалізації індивідуальних програм саморозвитку; використовувати знання особливостей ціннісно-сміслової сфери в шкільній практиці, систематично проводити відповідну виховну роботу з учнями, створювати умови для формування гуманістично спрямованої системи цінностей і розвитку духовності школярів у навчально-виховному процесі; активно співпрацювати з профільними ВНЗ в питаннях профорієнтаційної роботи та профвідбору серед майбутніх учителів, забезпечувати оптимальний психологічний клімат, атмосферу співтворчості і духовного вдосконалення в

шкільному колективі, сприяти особистісному розвитку, самоосвіті, професійному зростанню педагогічних кадрів.

– Інститутам післядипломної педагогічної освіти: проводити діагностику рівня розвитку і професійної спрямованості ціннісно-сміслової сфери вчителів та враховувати виявлені показники при організації роботи з ними; ввести гнучкий план підвищення кваліфікації на основі нагальних потреб професійного вдосконалення педагогів, доповнити його спецкурсами, практикумами, тренінгами з метою розвитку системи цінностей та смислів учителів й озброєння їх знаннями та вміннями щодо використання відповідних форм і методів роботи в шкільній практиці.

– Проректорам з навчальної роботи, викладачам ВНЗ: зважаючи на ліміт навчального часу та регламентованість діяльності стандартами вищої освіти, впроваджувати аксіологічний і смисловий компоненти в зміст базових навчальних дисциплін, включати діагностику цінностей та смислів студентів у відповідні теми, надавати майбутнім учителям знання і вміння щодо розвитку ціннісно-сміслової сфери учнів; доповнювати психологічну підготовку молоді спецкурсами, спецсемінарами, практикумами та тренінгами; забезпечувати реалізацію міжпредметних зв'язків у межах дисциплін психолого-педагогічного циклу; підвищувати професійну орієнтованість профільних предметів.

– Проректорам з виховної роботи, кураторам студентських груп ВНЗ: посилити аксіологічну складову в змісті виховних заходів з метою розвитку гуманістичної та професійної спрямованості студентів, впроваджувати запропоновані у дисертаційному дослідженні форми та методи при організації виховної роботи з майбутніми учителями.

– Центрам практичної психології та соціальної роботи, кабінетам психологічної служби, шкільним психологам: використовувати запропонований інструментарій для діагностики ціннісно-сміслової сфери особистості, враховуючи комплексність та багатогранність досліджуваного явища і необхідність системного підходу до його вивчення; проводити консультативну роботу та надавати необхідну психологічну підтримку.

– Студентам: проводити цілеспрямовану і систематичну роботу по самопізнанню психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери та її саморозвитку в напрямку гуманістичної спрямованості, оптимальної соціальної адаптації ізасвоєння цінностей і смислів майбутньої професійної діяльності.

Висновки до третього розділу

1. Вивченню проблеми розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя присвячені роботи представників акмеологічного, аксіологічного, вікового, гуманістичного, діяльнісного, духовно-особистісного, інтегративного, когнітивного, компетентнісного, культурно-психологічного, особистісно орієнтованого, подійного, системного, смислового підходів. Спільним для них є визнання необхідності створення відповідних психолого-педагогічних умов для розвитку особистості студента під час його професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Аналіз напрацьованих теорією і практикою психологічної науки програм розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутнього педагога доводить, що своїм теоретичним підґрунтям вони визнають дві різні парадигми розуміння значущості особистості у власному розвитку. З одного боку, людина розглядається суто як об'єкт психолого-педагогічних впливів щодо розвитку відповідних ціннісно-сміслових структур, а з іншого, пріоритетною визнається потреба стимулювання пізнання і вдосконалення особистістю себе, її самореалізації шляхом створення сприятливих для цього умов.

2. На основі виявлених особливостей розроблено модель розвитку ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів, в якій обґрунтовано комплексний вплив на професійно значущі складові даного утворення з боку професійно-орієнтувального, професійно-формуального і післядипломного етапів професійного становлення педагога, а також його безпосередньої діяльності за фахом та самоосвіти.

В моделі визначено механізми розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості, окреслено його зовнішні та внутрішні чинники, обґрунтовано необхідні психолого-педагогічні умови.

3. З метою реалізації даної моделі розробленої апробовано-психолого-педагогічну програму оптимізації розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів впродовж їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Основна ідея формувального експерименту полягала в тому, що під час навчання у вищій школі необхідно створити умови для перетворення ціннісно-сислових характеристик педагогічної професії із декларованих в особистісні надбання студентів, осмислені і реалізовані в діяльності та поведінці, з урахуванням єдності когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового процесів за допомогою комплексного застосування методів традиційного й активного соціально-психологічного навчання, активізації самопізнання, самоактуалізації та саморозвитку особистості.

Запропонована психолого-педагогічна програма являла собою структурно, змістовно й організаційно цілісний комплекс заходів, складовими якого стали: діагностування, викладання спецкурсу «Цінності та смисли особистості вчителя», організація і проведення тренінгу з метою розвитку ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього вчителя, оптимізація самопізнання та саморозвитку ціннісно-сислової сфери особистості, консультативна робота. У межах кожного з напрямків роботи реалізовувалася спільна мета – здійснення цілісного розвивального впливу на особистість майбутніх учителів з урахуванням тих властивостей, які були обґрунтовані під час констатувального експерименту як визначальні щодо розвитку ціннісно-сислової сфери.

За змістом і характером завдань спецкурс умовно поділявся на три блоки: інформаційний сприяв формуванню системи аксіологічних знань студентів; діагностичний був спрямований на озброєння їх методами дослідження ціннісно-сислової сфери; практично-перетворювальний мав на меті вплив на когнітивні, емоційно-оцінні та частково поведінкові характеристики особистості студентів за допомогою відповідних практичних завдань проблемного і творчого характеру.

Результатом тренінгових занять стало створення умов для емоційного прийняття та переживання студентами цінностей і смислів професії вчителя, вироблення позитивного ставлення до себе, об'єктивного оцінювання власного

потенціалу щодо особистісного та професійного самовизначення, проектування життя згідно власних цінностей, уявлень про його цілі і смисл; закріплення набутих знань у конкретних ситуаціях взаємодії та спілкування, розвитку навичок визначення власних життєвих і професійних перспектив, завдань і засобів самовдосконалення, прояву в діяльності та поведінці значущості соціальних, професійних, духовних цінностей, сформованості і спрямованості особистісних смислів, а також їхньої інтеграції у цілісну, структуровану й узгоджену систему.

Оптимізація самопізнання і саморозвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів здійснювалася шляхом реалізації відповідної програми, яка створювала умови для оволодіння студентами комплексом прийомів і засобів для вивчення власного внутрішнього світу та його цілеспрямованого перетворення, мотивувала до усвідомлення професійно важливих цінностей і смислів, до самовдосконалення на шляху оволодіння духовними пріоритетами, осмисленого включення їх у власну діяльність та поведінку.

4. На основі обґрунтованих критеріїв і показників здійснено порівняльний аналіз розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів експериментальної та контрольної груп до і після проведення формувального експерименту. Результати свідчать про позитивні зміни професійно значущих особливостей ціннісно-сислової сфери студентів експериментальної групи більшою мірою, ніж у студентів контрольної групи, що дозволяє говорити про ефективність запропонованої психолого-педагогічної програми оптимізації розвитку цінностей та смислів майбутніх педагогів.

Основні положення розділу відображено у таких публікаціях:

1. Марчук Т.В. Становлення ціннісно-сислової сфери особистості як умова розвитку професіоналізму // Нові технології навчання: зб. наук. праць, спец. випуск № 55. Ч. 1: матеріали V Міжнар. наук.-метод. конф. «Розвиток духовності та професіоналізму в умовах глобалізації»/ Ін-т іннов. технологій і змісту освіти М-ва освіти і науки України, Вінницький

соціально-економічний ін-т ун-ту «Україна». – Київ, Вінниця, 2008. – С. 113 – 119.

2. Марчук Т.В. Становлення смислів особистості в освітньому просторі // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: серія соціально-педагогічна/ [за ред. Л.П.Мельник, В.І.Співака]. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. –Випуск XI.– С. 47–51.
3. Марчук Т.В. Розвиток ціннісної сфери майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка Національної АПН України / [за ред. С.Д.Максименка].– К., 2012. – Т.ХІV, част. 4. –С.139–147.
4. Куренна Т.В. Самоактуалізація як інтегральна характеристика розвитку особистості педагога // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка Національної АПН України / [за ред. С.Д.Максименка]. – К., 2012. – Т. ХІV, част. 6. – С. 224 – 232.
5. Куренна Т.В. Цінності та смисли особистості вчителя: [навчально-методичний посібник]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 142 с.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано результати теоретичного узагальнення та експериментального вирішення проблеми визначення психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів шляхом аналізу її будови, взаємозв'язку компонентів, професійної спрямованості, шляхів і засобів її розвитку в умовах навчально-виховного процесу. Обґрунтовано, розроблено та впроваджено психолого-педагогічну програму оптимізації розвитку системи цінностей і смислів студентів впродовж професійної підготовки у вищій школі.

1. Вивчення ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя здійснюється в межах різних наукових підходів, основними з яких є: акмеологічний, аксіологічний, гуманістичний, діяльнісний, духовно-особистісний, інтегративний, особистісно орієнтований, системний, смисловий та суб'єктний.

Узагальнення їхнього змісту, зокрема створене системним підходом підґрунтя та визнання інтегративності якості, рівень виявлення якої надає системі ознак цілісного явища, дозволяє розглядати ціннісно-сислову сферу особистості майбутнього вчителя як складну, багатовимірну, динамічну, ієрархічно побудовану систему, вершиною якої виступають духовні цінності та смисл життя. Основними компонентами ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя є цінності, смисли, духовні цінності та духовність особистості.

Цінності являють собою феномен, що існує в діалектичному відношенні «суб'єкт-об'єкт» і забезпечує зв'язок між внутрішнім світом людини та навколишньою дійсністю. Цінності мають подвійну природу: вони соціальні, оскільки зумовлені історично та індивідуальні, оскільки втілюють досвід конкретного суб'єкта щодо значущості об'єктів, предметів, явищ.

Визнання особистістю певного предмета чи явища як значущого для себе характеризують смисли, вони виникають на основі цінностей під впливом певної діяльності. Смислові утворення мають суб'єктивний характер, характеризуються багатовимірністю й ієрархічністю, пріоритетного значення в їхній структурі

набуває смисл життя. Духовність є інтегруючим, узагальнюючим компонентом у побудові несуперечливої системи цінностей та виборі стратегії життя і його осмисленості.

Сензитивним віком для засвоєння цінностей та оволодіння їхніми змістовними смисловими характеристиками є юнацький вік. Ціннісно-смислова сфера виконує системоутворюючу роль в особистості вчителя, є центром духовно-смислової регуляції його професійної діяльності та поведінки.

Провідним орієнтиром професіоналізації майбутніх педагогів виступає самоактуалізація як процес саморозвитку особистості, її внутрішньо детермінованого особистісного росту, прийняття людиною суб'єктної позиції щодо власної життєдіяльності, що спрямований на проектування життєвої стратегії, побудову ієрархії цінностей і здобуття смислу життя.

2. Психологічними особливостями ціннісно-смислової сфери майбутніх учителів в умовах професійної підготовки є її недостатня гуманістична та професійна спрямованість, нестійкість і суперечливий характер її структури. Об'єднувчим компонентом ціннісної системи студентів виступають пріоритети відкритості змінам та домінування, духовні цінності інтегровані в дану структуру лише частково. Спостерігається доволі поверхове розуміння майбутніми учителями особливостей духовного розвитку особистості та зниження рівня їхньої національної самосвідомості. Характерною є тенденція до суперечливого сприйняття та оцінки часових проміжків, невизначеності цілей на майбутнє, невпевненості у власних можливостях щодо самостійного проектування і здійснення життя, низької осмисленості життя в цілому, а також недостатній рівень осмислення студентами життєвих і професійних перспектив та змісту професійно значущих цінностей.

Ціннісно-смислова сфера вчителів є сформованою, збалансованою та відносно стійкою, інтегруючим компонентом у ній виступають духовні цінності як найбільш значущі для педагогічної діяльності. Духовні цінності, особливості самоствавлення і ставлення до професії, прагнення до самоактуалізації у вчителів взаємопов'язані, що обумовлює формування духовності особистості, здатної до

самоактуалізації, самопізнання та самовдосконалення. Проте, під час дослідження виявлені труднощі на шляху розвитку системи цінностей і смислів педагога, обумовлені реаліями сьогодення, неготовністю особистості протидіяти духовній кризі, самореалізуватися в складних умовах.

3. Розвиток професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів має наступні рівні: високий, середній і низький. Критеріями їхнього визначення є гуманістична та професійна спрямованість системи цінностей особистості, її ієрархічність і цілісність, що забезпечується духовними цінностями як інтегруючим компонентом; осмислення характеристик професійної діяльності; продуктивність актуальних смислових станів для життєдіяльності особистості; її прагнення до самоактуалізації. Психологічний зміст і кількісні співвідношення рівнів свідчать про несформованість професійної спрямованості ціннісно-сислової сфери переважної більшості студентів, її недостатню узгодженість, неготовність майбутніх педагогів до особистісного і професійного розвитку та самореалізації.

4. Авторська модель розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів спрямована на підвищення рівня узгодженості компонентів даного утворення, їхньої орієнтації безпосередньо на педагогічну діяльність через усвідомлення студентами значущості професійно важливих цінностей і смислів особистості. Вона містить обґрунтування механізмів розвитку ціннісно-сислової сфери особистості, його зовнішніх та внутрішніх чинників, необхідних психолого-педагогічних умов, особистісного і суспільного результату.

Реалізація даної моделі може бути здійснена через психолого-педагогічну програму оптимізації розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів. Її змістове наповнення та апробація враховували єдність когнітивних, емоційно-оцінних і поведінкових процесів особистісного розвитку. Структурну, змістовну й організаційну цілісність даної програми забезпечував комплекс заходів, складовими якого були: психологічне діагностування, використання методів традиційного навчання, тренінгових технологій, методів активізації самопізнання та саморозвитку ціннісно-сислової сфери особистості, консультативна робота.

Її ефективність проявлялася у зростанні загального показника осмисленості життя, визначеності часових перспектив, осмисленості результату і процесу життя, узгодженості життєвих цілей з професійними планами, інтегрованості та гуманістичної спрямованості системи цінностей студентів, показників самоактуалізації особистості, осмислення характеристик майбутньої професійної діяльності.

Проведене дисертаційне дослідження не є вичерпним щодо поставленої проблеми. Перспективи подальших розробок ми вбачаємо у лонгitudному вивченні психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери вчителів, розширенні змісту та організаційних можливостей відповідної розвивально-корекційної роботи, розробці програм сприяння розвитку цінностей і смислів студентів у межах викладання інших дисциплін психолого-педагогічного циклу у ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: избранные психологические труды / Абульханова К.А. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.– 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К.А. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Акмеология: методология, методы и технологии: материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В.Кузьминой / [под общ.ред. вице-президента МААН, засл. деятеля науки РФ, д-ра психол. наук, проф. А.А.Деркача]. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.
4. АлексееваТ.В. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності в умовах вишу/Т. В.Алексеева //Проблеми загальної та педагогічної психології :зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУкраїни/ [за ред. С. Д. Максименка].–К. : «Гнозис», 2012. – Т. XIII, ч.2. – С. 9– 17.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Ананьев Б.Г. – М.: Наука, 1980. – 379 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338с.
7. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. / Анисимов С.Ф. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
8. Антонова Н. А. Ценностные ориентации в системе личностных качеств студентов высшего педагогического учебного заведения: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Антонова Наталья Александровна. – К., 2002. – 179 с.

9. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – 311 с.
10. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1984. – Т.4. –830 с.
11. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Артемьева Е.Ю. ;[под ред. И.Б.Ханиной]. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
12. Асмолов А. Г. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности / А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Б.В.Зейгарник, В.А.Петровский, Е.В.Субботский, А.У.Хараш, Л.С. Цветкова // Вопр. психологии. – 1979. – №3. – С.35 – 45.
13. Асмолов А.Г. Принципы исследования смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Е.Е. Насиновская, Е.З. Басина // Развитие эргономики в системе дизайна: тезисы докладов Всесоюзной конференции. – Боржом, 1979. – С.219 – 224.
14. Асмолов А. Г. Психология личности / Асмолов А.Г. – М.: Изд-во МГУ, 1990. –367 с.
15. Ассаджиоли Р. Духовное развитие и нервные расстройства [Электронный Ресурс] // Мир человеческих проблем / сост. К.Сельчёнок.– Режим доступа:<http://www.aquarun.ru/psih/probl/default.htm>.
16. Бакштановский В.И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения / Бакштановский В.И. – М.: Политиздат, 1983 – 224 с.– (Серия «Личность. Мораль. Воспитание»).
17. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню (орієнтири психологічного аналізу) / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: [укр.-польський щорічник]. – К. : Ченстохова, 2000.– С.217–231.
18. Басина Е.З. Идентификация с другими как механизм формирования смысловой сферы личности / Басина Е.З. – М.: Наука, 1985. – 194с.

19. Бассин Ф.В. К развитию проблемы значения и смысла / Ф. В. Бассин // Вопр. психологии. – 1973. – №6. – С.13 – 24.
20. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124 – 129.
21. Бех І. Д. Категорія совісті у посткласичному психологічному осмисленні [Електронний Ресурс] / Бех І. Д. – Режим доступу: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/57-2012-09-04-22-46-40.html>.
22. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [науково-методичний посібник] / Бех І.Д. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
23. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / Бобнева М.И. – М.: Наука, 1978. –312 с.
24. Богоявленская Д.Б. Духовность личности как фактор творчества / Д. Б. Богоявленская // Особистість у психологічних дослідженнях : хрестоматія / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. –[2-ге вид., доп. і перероб.]. – Ніжин, 2010. – С. 265 – 270.
25. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / Бодалев А.А. – М.:Флинта: Наука, 1998. – 168с.
26. Бодалев А.А. О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними / А.А. Бодалев //Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 54 – 58.
27. Бондар Н.Є. Формування особистісної репрезентації життєвого шляху в юнацькому віці : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Н. Є. Бондар. – К., 1998.– 17 с.
28. Боровой М.Б. Человек и его экзистенциальные модификации в философии С.Кьеркегора [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Fkzh/2009_32/Borevoy.pdf.
29. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец.

- 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология»/ Е. М. Борисова. – М., 1995. – 46 с.
30. Боришевський М. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності / Боришевський М.Й. – К., 2010. – 416 с.
 31. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144 –150.
 32. Братусь Б.С. Аномалии личности / Братусь Б.С. – М.: Мысль, 1988. – 304с.
 33. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С.46 –56.
 34. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б.С. Братусь //Вопр. психологии. – 1993. – №1. – С. 6 –12.
 35. Братченко С. Экзистенциально-гуманистический подход Джеймса Бюджентала: человек в поисках самого себя / С. Братченко // Психологические проблемы самореализации личности.– СПб., 1998. – Вып.2. –С.56 –66.
 36. Бреусенко А.А. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бреусенко Александр Анатольевич. – К., 2000. – 198 с.
 37. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психол. журн. – 1999. – № 5. – С.38 – 44.
 38. Буева Л.П. Русская философия о духовности / Буева Л.П. // Высшее образование для XXI века: IV международная научная конференция,(Москва, 18 –20 окт. 2007 г.): доклады и материалы. Круглый стол. Духовное развитие человека и содержание высшего образования. Вып. 1 / [отв. ред. П.С.Гуревич]. – М.: Изд-во МосГУ, 2007.–С. 40 –50.
 39. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. С. Булах.– К., 2004. – 42 с.

40. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т.В. Бутківська //Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 130 –137.
41. Буякас Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов / Т.М. Буякас // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. –2005. – № 2. – С. 7 –17.
42. Буякас Т. М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением / Т. М. Буякас // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2001. – № 2. – С. 69 – 78.
43. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Василюк Ф.Е. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
44. Васильева О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С.Васильева, Е.А. Демченко //Вопр. психологии. – 2001. – № 2. – С. 74 –85.
45. Васильева Ю.А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения / Ю.А. Васильева // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. № 2. – С.58 –78.
46. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога: [учебно-методическое пособие]/ Вачков И.В. – [2-е изд., доп.]– М.: «Ось-89», 2006. – 224 с. – (Серия «Практическая психология»).
47. Введение в психологию / Аткинсон Р. Л., Аткинсон Р. С., Смит Э. Е. и др. ; [под общ. ред. В. П. Зинченко, А. И. Назарова, Н. Ю. Спомиора]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
48. Вебер М. Избранные произведения: [пер. с нем.] / [сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н.Давыдова; предисл. П.П.Гайденко]. – М.: Прогресс, 1990.–808 с.
49. Вилюжанина Т.А. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе профессионального становления будущих психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вилюжанина Татьяна Анатольевна. – К., 2006. – 200 с.

50. Витин И.А. Теория самоактуализации / И.А. Витин // Психологический институт РАО : материалы симпозиума. – № 1. – М., 2002. – С. 123 – 128.
51. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ж. П. Вірна. – К., 2004. – 36с.
52. Водзинская В.В. Понятие установки, отношения и ценностных ориентаций в социологическом исследовании / В.В. Водзинская // Философские науки. – 1969. – №2. – С. 48 – 54.
53. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волочков, Ермоленко Е.Г. // Психол. журн. – 2004. – №2. – С. 17 – 26.
54. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Выготский Л.С. – М. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
55. Вязникова Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития / Л.Ф. Вязникова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №4. – С. 88 – 98.
56. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопр. психологии. – 1994. – №3. – С. 43 – 52.
57. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Головаха Е.И. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
58. Головных Г.Я. Ценностные ориентации и перестройка общественного сознания / Г.Я. Головных // Философские науки. – 1989. – № 6. – С. 85 – 89.
59. Гроф К. Духовный кризис. Когда преобразование личности становится кризисом / К. Гроф, С. Гроф ; [пер. с англ. А. С. Ригина]. – М. : Независимая фирма «Класс», Изд-во Трансперсонального института, 2000. – 288 с. (Серия «Тексты трансперсональной психологии»).
60. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму : [навч. посіб.] / Гузій Н. В. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 155 с.

61. Давыдова К.Д. Социальная установка и социальная ориентация личности //Социальная психология и философия. – Л. : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1975. – Вып. 3. – С. 95 – 100.
62. Даниленко М.В. Педагогічні задачі : [навч. посібник] / М.В. Даниленко, Л.І. Даниленко. – К. : Вища школа, 1991 – 197 с.
63. Деркач А.А. Акмеология: учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин – СПб. : Питер, 2003. – 256 с. (Серия «Учебное пособие»).
64. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / Джонсон Девід В. ; [пер. з англ. В. Хомика]. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 288 с.
65. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Додонов Б.И. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
66. Долинська Л.В. Особистісна зрілість як чинник формування психологічної культури майбутнього фахівця / Л. В. Долинська // Проблеми сучасної психології: зб.наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / [за ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої].– Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – Вип. 16. –С. 286 –293.
67. Драченко В.В. Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07«Теорія і методика виховання»/ В. В. Драченко–К, 2008. – 20 с.
68. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценностей и марксистская философия / Дробницкий О.Г. – М. : Изд-во политической литературы, 1967. – 351 с. (Серия «Над чем работают, о чем спорят философы»).
69. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / [за ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г. М. Несен]. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
70. Завгородня О.В. Особливості становлення цінностей у ранньому юнацькому віці / О.В. Завгородня //Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія:

- матеріали методологічного семінару Академії педагогічних наук України, 12 лист. 1998 р. – К.: Гнозис, 1998. – С. 333 – 339.
71. Зазыкин В.Г. Акмеографический подход в акмеологических исследованиях / В.Г. Зазыкин // Акмеология: методология, методы и технологии : материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой : [статьи]. – М. : РАГС, 1998. – 230 с.
 72. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / Здравомыслов А.Г. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с. – (Серия «Актуальные проблемы исторического материализма»).
 73. Зинченко В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М., 1994. – 368 с.
 74. Иванов В.П. Мировоззрение как форма сознания, самоопределения и культуры личности / В.П. Иванов // Мировоззренческая культура личности: философские проблемы формирования. – К.: Наукова думка, 1986. – С.10 – 88.
 75. Иванова Т.А. История и современное состояние системного подхода в отечественной психологии [Электронный Ресурс] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Иванова Татьяна Александровна. – Пермь : ПГУн-т, 2005. – 223 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/301865/>.
 76. Иванцев Н. І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. І. Иванцев. – К, 2001. – 19 с.
 77. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання : від термінології до постановки проблем / П. Р. Ігнатенко // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 118 – 123.
 78. Ильичёва И.М. Введение в психологию духовности: [учебное пособие] / Ильичёва И.М. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 349 с.

79. Истомин И.Н. Ценностные ориентации в системе регуляции поведения / И.Н. Истомин // Психологические механизмы регулирования социального поведения. – М., 1979. – С. 252– 285.
80. Каган М.С. Философская теория ценности / Каган М.С. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
81. Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології»/ Т. А. Кадикова. – Одеса, 2002. – 17 с.
82. Камю А. Бунтующий человек. [Философия. Политика. Искусство] / [пер. с фр. : И. Я. Волевич, Ю. М. Денисов, А. М. Руткевич, Ю. Н. Стефано]. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с. (Серия «Мыслители XX века»).
83. Кант И. Лекции по этике / Кант И.– М.: Республика, 2000. – 431 с. (Серия «Библиотека этической мысли»).
84. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: [концепция и методическое руководство] / Карандашев В.Н. – СПб.: Речь, 2004 – 70 с. (Серия «Практикум по психодиагностике»).
85. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості / Карпенко З.С. – К.: ТОВ Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 216с.
86. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З. С. Карпенко. – К., 1999. – 37 с.
87. Карпенко Н.А. Розуміння людини людиною: аналіз феномену / Н. А Карпенко // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: [зб. наук. праць ; голов. ред. В. Л. Ортинський]. – Львів : Львівський держ. ун-т внутр. справ, 2008. –Вип. 2. – С.58 – 71.
88. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структуры психики / Карпов А.В. – М. : Институт психологии РАН, 2004. –506 с.

89. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности /Н.А.Кирилова // Вопр. психологии. – 2000. – №4. – С. 29 – 37.
90. Киричук О.В. Духовно-катарсична активність особи : сутність, генеза, функції / О.В. Киричук // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: [наук.-метод. зб.в 2 ч.]– К., 1998. –Ч.1. –С.25–38.
91. Климишин О.І. Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання :дис. ...канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 / Климишин Ольга Іванівна. – Івано-Франківськ, 2004. – 230 с.
92. Ключко В.Е. Предмет современной психологии: человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики / В.Е. Ключко // Образование и социальное развитие региона. – Барнаул, 1995. – № 3 – 4. – С. 104 – 113.
93. Копотев С.Л. Многообразие ценностей / С. Л. Копотев // Проблемы молодежи. – Ижевск, 1989. – С. 141– 150.
94. Кордунова Н.О. Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. О. Кордунова. – К., 2000. – 20 с.
95. Кострюков С. Исторична генеза поняття «цінність» у філософії / С. Кострюков // Вища освіта України.– 2002. – № 4. – С. 24– 31.
96. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопр. психологии. – 1981. – № 2. – С. 20– 30.
97. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції : [навч. посібник] / Кузікова С.Б. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 384 с.
98. Кузьмина Н. В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : [монография] / Кузьмина Н. В., Пожарский С. Д., Паутова Л. Е. – СПб. ; Коломна ; Рязань, 2008. – 376 с.
99. Куницына В.Н. Ценностно-нормативная система личности / В.Н. Куницына // Психология / [под ред. А.А.Крылова]. – М. : Проспект, 1998. – С. 256–265.

100. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні / А. Лазарук // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С.20– 38.
101. Лапин Н.И. Ценности в кризисном социуме / Н. И. Лапин // Ценности социальных групп и кризис общества: [сб. науч. трудов]. – М.: ИАФИ, 1991. – С. 4– 31.
102. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Леонтьев А.Н. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584с.
103. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев // Психол. журн. – 1997. –Т. 18.,№ 6. – С. 13 – 27.
104. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А.Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии : известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – №7. – С.16– 21.
105. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов(МПС) : [методическое руководство] / Леонтьев Д.А. – М.: Смысл, 1999. – 38с. (Психодиагностическая серия).
106. Леонтьев Д. А. Особенности смысловой структуры мировоззрения при хроническом алкоголизме / Д. А. Леонтьев, В. Н. Бузин // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1992. – № 3. – С. 22 – 30.
107. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья первая) / Д.А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – №4. – С.35– 44.
108. Леонтьев Д.А. Психология смысла. [Природа, структура и динамика смысловой реальности :монография] / Леонтьев Д.А. – М.: Смысл, 1999. – 486с
109. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Леонтьев Д.А. – М.: «Смысл», 1992. – 16 с.

110. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А.Леонтьев // Вопр. философии. – 1996. – №4. – С.15– 26.
111. Личностно-профессиональная компетентность государственных служащих: акмеологический подход / [под общ. ред. А.А.Деркача]. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 296 с.
112. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Ломов Б.Ф. – М.: Наука, 1984.– 446 с.
113. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г.Ю.Любимова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2000. –№ 1.– С. 48– 55.
114. Максименко С.Д. Основи генетичної психології / Максименко С.Д. – К. : НПЦ Перспектива, 2009. – 220 с.
115. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В.Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 114 – 118.
116. Максимчук Н.П.Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Максимчук Наталія Петрівна. –К.,2000 – 221 с.
117. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 312с.
118. Марсель Г. Быть и иметь / [пер. И.Н.Полонской]. – Новочеркасск: Сагуна, 1994. – 159 с.
119. Мартинюк І.А. Тренінгова програма розвитку професійних якостей психолога, визначальних для роботи у початковій школі / І. А. Мартинюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 11. – С. 56– 59.
120. Мартинюк О.Б. Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі вивчення психологічних дисциплін : автореф.

- дис.на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ О. Б. Мартинюк.– К., 2006. – 23 с.
121. Мартынова Е.В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е.В.Мартынова // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 109–114.
 122. Марценюк В.В. Социальные ценности и их роль в формировании личности студента / В.В. Марценюк // Студенчество и современное ценностное сознание. Ценностные аспекты вузовского образования : сб. – Ставрополь : Книга, 1992. – С. 73 – 80.
 123. Маслоу А. Психология бытия/ Маслоу А. ; [пер. с англ. О. Чистяков]. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
 124. Маслоу А. Самоактуализация / А.Маслоу // Психология личности. Тексты / [под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыря]. –М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108 – 117.
 125. Матюша І.К. Духовність та її виховання у старшокласників / І. К. Матюша // Педагогіка і психологія. – 1998.– № 3– С.164– 170.
 126. Мезлякова Е.Л. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения / Мезлякова Е.Л. – СПб.: Речь, 2007. – 296 с.
 127. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопр. психологии. – 1997. – № 4. – С. 28 – 38.
 128. Михайлов Ф.Т. Философия образования : её реальность и перспективы / Ф.Т. Михайлов // Вопр. философии. – 1999. – №8. – С.92– 118.
 129. Михайлюк Л.М. Розвиток особистості в гуманістичній психології А.Маслоу та К.Роджерса / Л.М.Михайлюк // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» : [зб. наук. праць]; серія : Філософія. Психологія. Педагогіка.– К. : Політехніка, 2007. – № 2 (20), Ч. 1. – С. 89– 92.
 130. Мицько В. М. Психологічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07

- «Педагогічна та вікова психологія»/ В. М. Мицько.– Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
131. Мілютіна К. Л. Траєкторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі : [монографія] / Мілютіна К. Л. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2012. – 298 с.
132. Момов В. Человек, мораль, воспитание (теоретико-методологические проблемы) / Момов В. ; [пер. с болг.]. – М. : Прогресс, 1975. – 163 с.
133. Москаленко А.Т. Личность как предмет философского познания: [философская теория личности и ее психологические и биологические основания] / А. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов. – Новосибирск: Наука, 1984. – 319 с.
134. Мур Дж.Э. Природа моральной философии / Мур Дж.Э. ; [предисл. А.Ф.Грязнова и Л.В. Коноваловой; пер. с англ., сост. и прим. Л.В. Коноваловой]. – М.: Республика, 1999. – 351 с.
135. Мэй Р. Искусство психологического консультирования: [Как давать и обретать душевное здоровье] / Мэй Р. ; [пер. с англ. М.Будыниной, Г.Пимочкиной]. – М.: Астель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с. (Серия «Искусство консультирования»).
136. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / Мясищев В.Н. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 224с.
137. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность / Надирашвили Ш. А. – Тбилиси, 1987. – 361 с.
138. Наличаева С. А. Анализ самоактуализации и профессионального выгорания педагогов разного возраста с различным стажем работы / С. А. Наличаева // Горизонты образования. – 2012. – №1 (34). – С. 54 – 59.
139. Научитель Е.Д. Ценностные ориентации молодежи / Е. Д. Научитель//Практична психологія та соціальна робота. – 1999.– №3. – С. 36– 38.
140. Никоненко С.В. Аналитическая философия: основные концепции / Никоненко С.В.– СПб.:Изд-во СПбГУ, 2007. – 546с.

141. Ніколенко Д.Ф. Психологія особистості радянського вчителя: [посібник для студентів педінститутів] / Ніколенко Д.Ф. – К., 1973. – 148 с.
142. Новейший философский словарь / [сост. А.А.Грицанов]. – Мн.: Изд. В.М.Скакун, 1998. – 896 с.
143. Новикова М.В. Психосемиотический подход к выявлению скрытых структурных инвариант текстов / М. В. Новикова // Скрытое эмоциональное содержание текстов СМИ и методы его объективной диагностики ; [под ред. А.А.Леонтьева, Д.А.Леонтьева]. –М.: Смысл, 2004, – С. 95– 118.
144. Новітній філософський словник. –[2-ге вид., пров. і доп.]– К.: Інтерпрессервіс, Книжковий дім, 2003. – 1280 с.
145. Овсянецька Л.П. До проблеми групових форм психологічної роботи у вузі / Л.П. Овсянецька // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2000. – Вип. 4, Ч. 1. – С. 44– 51.
146. Оллпорт Г.В. Личность в психологии / Оллпорт Г.В. ;[пер. с англ.]. – М.: Ювента, СПб.: Ленато, 1998. – 345 с.
147. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. [Беседы психолога со старшеклассниками: кн. для учащихся] / Орлов Ю.М. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
148. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колект. моногр. / [авт.кол.: В.Андрущенко, Н.Дівінська, Б.Корольов та ін.]; за заг. ред.В.П.Андрущенка, В.І. Лугового ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 254 с.
149. Оссовський В.Л. Формирование трудовых ориентаций молодёжи / Оссовський В.Л. – К.: Наукова думка, 1985. – 124 с.
150. Паригін Б.Д. Анатомія спілкування / Паригін Б. Д. – СПб. : Вид-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
151. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии / Т.Парсонс // Социология сегодня. – М., 1965. – 310 с.

152. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. В. Пелех.– Київ, 2010. – 30 с.
153. Петренко В.Ф. Основы психосемантики/ Петренко В.Ф. – [2-е изд., доп.]. – СПб : Питер, 2005. – 480 с. (Серия «Мастера психологии»).
154. Петров И.Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия / И.Г. Петров // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 26 – 35.
155. Пичурин В.В. Структура и динамика жизненной позиции личности студента педвуза : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Пичурин Владислав Викторович. – К., 1992. – 155 с.
156. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Платонов К. К. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
157. Платонов Г.В. Проблема духовности личности (состав, типы, назначение) / Г.В. Платонов, А.Д. Косичев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия.– 1998. – № 3. – С. 16 – 33.
158. Помиткін Е.О. Проблема розвитку та діагностики духовних ціннісних орієнтацій у старшокласників / Е.О. Помиткін //Практична психологія та соціальна робота. – 1998.– №10. – С. 10 – 16.
159. Помиткін Е.О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді : автореф. дис. д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Е. О. Помиткін.– К., 2009. – 42 с.
160. Попелюшко Р.П. Програма корекції відхилень у розвитку самооцінки студентської молоді / Р. П. Попелюшко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 55 – 65.
161. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) : материалы международной конференции, (Москва, 19 – 21 мая 2005 г.). – М.: Смысл, 2005. – 280 с.

162. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний / Прохоров А.О. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
163. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. / А.С. Прутченков – М.: О-во «Знание» РСФСР, 1991. – 48 с. (Серия «В помощь лектору. Секция педагогических и психологических знаний»).
164. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: [учебно-методическое пособие] / Пряжников Н.С. – М. – Воронеж: Изд-во МПСИ, 2002. – 400с.
165. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Н.С. Пряжников // Вопр. психологии. – 1996.– № 1. – С. 62 – 71.
166. Психология личности : словарь-справочник / [Горностай П. П., Титаренко Т. М., Грабская И. А. ; под ред. Горностай П. П., Титаренко Т. М.]. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
167. Психология самосознания:[хрестоматия / сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2007. – 672 с.
168. Психология :словарь / [под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского]. –[2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
169. Радчук Г.К. Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Г.К.Радчук. – К., 2011. – 44 с.
170. Разживина Л.В. Развитие и формирование ценностных ориентаций у студентов педвуза : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07«Педагогическая и возрастная психология»/ Л.В. Разживина. – М., 1990. – 21 с.
171. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1999. – 416 с.– (Серия «Мастера психологии»).

172. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / Рибалка В.В. – К.: Наукова думка, 1998. – 204с.
173. Рисмен Д. Некоторые типы характера и общество / Д. Рисмен // Социологические исследования. –1993. – № 5.– С. 144 – 151.
174. Роджерс К. Понятие гармонически живущего человека / К. Роджерс // Науч. тр. вузов ЛитССР. Психология. – Вильнюс, 1989. – № 9. – С.112 – 131.
175. Рокмор Т. Маркс после марксизма: [философия Карла Маркса] / Т. Рокмор— М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2011. – 400 с.
176. Романюк Л. В. Психологічні чинники розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Романюк Людмила Василівна. – К., 2004. – 198 с.
177. Российская социологическая энциклопедия / [под общ. ред. академика РАН Г.В.Осипова]. – М. : Издательская группа НОРМА–ИНФРА М, 1998. – 672 с.
178. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб.: Питер, 2003. – 720с.
179. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / Рубинштейн С.Л. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 354с.
180. Савельєва В.С. Аналіз підходів до психологічної оцінки керівників / В. С. Савельєва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / [ред. С. Д. Максименка,Л. А. Онуфрієвої].–Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. 9. –С. 411 – 419.
181. Савчин М.В. Дослідження особистості в контекстідуховної парадигми психології / М. В. Савчин // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститутупсихології ім. Г.С. Костюка АПН України / [ред. С.Д.Максименка,Л.А.Онуфрієвої].– Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С. 429 – 438.

182. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов. – М.: «Политиздат», 1989. – С. 319 – 344.
183. Селезнева Е. В. Самоактуализация как интегративная личностная компетентность / Е.В.Селезнева // Мир психологии. – 2011. – № 1. – С. 179 – 192.
184. Селеменев С. Диалог: культура и компетенция / С. Селеменев, А. Ткаченко// Народное образование. – 2005. – № 7. – С. 112 – 116.
185. Селіванова І.Л. Духовність очима учнівської молоді і проблеми національної самосвідомості / І. Л.Селіванова // Практична психологія та соціальна робота. – 1999 – №6. – С. 14 – 16.
186. Семиченко В.А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів // Цінності освіти і виховання: [науково-методичний збірник] / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської]–К., 1997.–С.195–200.
187. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». [Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы] / Семиченко В.А. – К.: Милленниум, 2004. – 521 с.
188. Семиченко В.А. Психология личности / Семиченко В.А. – К.: Ешке О.М., 2001. – 427 с.
189. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия / Сержантов В.Ф. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1990. – 360 с.
190. Серый А.В. Применение теста смысложизненных ориентаций к диагностике актуальных смысловых состояний (новая концептуализация [Электронный Ресурс] / А. В. Серый, А. В. Юпитов. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2479.htm>.
191. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности :[учебное пособие] / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

192. Слепухина Г.В. Проблема нравственного развития личности в отечественной и зарубежной психологии / Г. В.Слепухина // История отечественной и мировой психологической мысли: постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», (26– 29 июня 2006 г.)/ [отв. ред. А.Л.Журавлев, В.А.Кольцова, Ю.Н.Олейник]. – М.:Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – С. 308 – 314.
193. Слободчиков В.И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И.Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
194. Сметаняк В. І. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07«Педагогічна та вікова психологія»/ В. І. Сметаняк. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.
195. Современная западная социология: словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
196. Сохань Л. Життєва компетентність у технології життєздійснення / Л.Сохань, І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство :[науково-методичний збірник]. – К.: Контекст, 2000. – С. 82 – 86.
197. Социальная психология : [словарь / под. ред. М. Ю. Кондратьева] // Психологический лексикон : энциклопедический словарь в 6 т. / [ред.-сост. Л. А. Карпенко, под общ. ред. А. В. Петровского]. — М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
198. Социальная философия : словарь / [сост. и ред. В.Е.Кемеров, Т.Х.Керимов]. – М.: Академический проект, 2003. – 560 с.
199. Старовойтенко Е.Б. Духовные влияния как основа воспитания самореализация личности / Е.Б. Старовойтенко // Психол. журн. – 1992. – Т. 13, №4. – С. 95 – 98.
200. Столин В.В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании / В. В. Столин, М. Кальвиньо // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1982. – № 3. – С.38 – 47.

201. Субботский Е.В. Изучение у ребенка смысловых образований / Е. В.Субботский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1977. – №1. – С.62 – 72.
202. Технології навчання дорослих / [упоряд.: О. Главник, Г. Бевз].– К.: Главник, 2006. – 128 с. – (Серія «Бібліотечка соціального працівника»).
203. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості та детермінанти його побудови / Т. М.Титаренко // Мистецтво життєтворчості особистості: у 2 т. – К.: ІЗМН, 1997. – Т. 1. – С. 206 – 227.
204. Тодорів Л.Д. Рефлексивні характеристики як критерії розвитку адекватної ідентичності / Л. Д. Тодорів //Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: матеріали методологічного семінару АПН України, 12 лист. 1998 р. – К., Гнозис, 1998. – С. 442 – 447.
205. Тренинг развития жизненных целей: программа психологического содействия социальной адаптации / [Алиева М. А., Гришанович Т. В. Лобанова Л. В. и др.] ; под. ред. Е. Г. Трошихиной. – СПб. : Речь, 2007. – 216 с.
206. Третьякова Е.И. Самоактуализация как системный механизм динамики смыслового поля личности и предпосылка акме (на примере профессионально-личностного развития в условиях вуза) / Е. И.Третьякова // Мир психологии. – 2001. – №2. – С.79 – 82.
207. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме / Тугаринов В. П. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с.
208. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Узнадзе Д.Н. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
209. Уледов А.К. Духовная жизнь общества: проблемы методологии исследования / Уледов А.К.– М. : Мысль, 1980. – 271 с.
210. Фасоля А. Особистісно зорієнтоване навчання: методологія, методика, технологія / А. Фасоля // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 4. – С. 54 – 57.
211. Фихте И.Г. :сочинения в 2 т. / Фихте И.Г.– СПб.: Мифрил, 1993. – 1485 с.

212. Фонарев А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала / А. Р. Фонарев // Мир психологии. – 2001. – №2. – С.104 – 109.
213. Формирование личности старшеклассника / [под. ред. И.В. Дубровиной]. – М., 1989. – 189 с.
214. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – М.: Прогресс, 1990. – 367с.
215. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет / Фрейд З. ;[пер. с нем.]. – Тбилиси: Мерани, 1991. – Кн. 1.–398 с.
216. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / Фрейд З. – К.: Основи, 1998. – 709 с.
217. Фролова Н. Дослідження психологічного механізму трансформацій у системі ціннісних орієнтацій молоді / Н.Фролова //Молода нація ; [гол.ред. О. Проценко]. – К.: Смолоскип, 1998. – С. 3 – 18.
218. Фромм Э. Психоанализ и этика / Фромм Э. ;[пер. с англ.].– М.: Республика, 1993. – 415 с.
219. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл,Д.Зиглер;[пер. с англ.]. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
220. Чайнська М.О.Психологічні чинники оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.психол. наук: спец. 19.00.07«Педагогічна та вікова психологія» / М. О. Чайнська. – Івано-Франківськ, 2010.–20 с.
221. Чайка Г.В.Система ціннісних орієнтацій у синергетичному контексті / Г. В.Чайка // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУкраїни. / [за ред. С. Д. Максименка]. –К., 2011.– Т. XIII, ч. 4.–С. 403 – 413.
222. Чернобаева М.П. Ціннісні орієнтації підлітків у сфері дружнього спілкування / М. П. Чернобаева // Рад. школа. – 1976. – № 10. – С. 53 – 56.
223. Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни / В.Э.Чудновский // Мир психологии. – 1999. – № 2 (18). – С.74 – 80.

224. Чудновський В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В.Э. Чудновський // Мир психологии. – 2001. – №2. – С.82 – 89.
225. Чудновський В.Э. Проблема становлення смисложиттєвих орієнтацій особистості / В.Э. Чудновський // Психол. журн. – 2004. – №6. – С.5 – 11.
226. Шадриков В.Д.Происхождение человечности/ Шадриков В.Д. – [2-е изд., перераб. и доп.].– М. : Логос, 2001. – 295 с.
227. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления / Р. Х.Шакуров // Вопр. психологии. – 2002. – №5. – С. 18 – 33.
228. Шевчук М.В. Психологічні механізми трансформацій ціннісних орієнтацій студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Педагогічна та вікова психологія» / М. В. Шевчук– К., 2000. – 25 с.
229. Шепелева Л.Н. Программы социально-психологических тренингов / Шепелева Л. Н. – СПб.: Питер, 2007. – 160 с.
230. Шерковин Ю.А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы / Ю. А.Шерковин // Психол. журн. – 1982. – Т.3,№5. – С. 135 – 145.
231. Шмелев А.Г. Концепция систем значений в экспериментальной психосемантике / А. Г.Шмелев// Вопр. психологии. – 1982. – № 4. – С. 17 – 27.
232. Штепа О.С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості»/ О. С.Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 4. – С. 22 – 36.
233. Щербина Л.Ф. Вплив смислових структур особистості на процес змін при залежності від наркотичних речовин / Л. Ф. Щербина // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 6. – С. 69 – 73.
234. Эксакусто Т.В. Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры / Эксакусто Т. В. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 339 с. – (Серия «Психологический практикум»).

235. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Эльконин Д.Б.// Хрестоматия по возрастной психологии ; [сост. Л.М.Семенюк; под ред. Д.И.Фельдштейна]. – М., 1994. – С.169 – 175.
236. Эрик Г. Эриксон. Детство и общество / ЭриксонЭрик Г. ; [пер. с англ.]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 416 с.
237. Эрштейн Л.Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов / Эрштейн Л.Б. – СПб., 2008. – 122 с.
238. Юнг К. Г. Человек и его символы / К. Г. Юнг,М. Л. Франц. – СПб. : Б.С.К. – 1996. – 454 с.
239. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности / В. А. Ядов // Социальная психология/ [ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова]. – Л.: ЛГУ, 1979. –С.106 – 120.
240. Ядов В.А. О диспозициональной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – 36 с.
241. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.М. Ямницький. – К., 2005. – 40 с.
242. Яницкий М.С. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности : учебное пособие / М. С. Яницкий, А. В. Серый. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2010. – 102 с.
243. Яницкий М. С. О возможности применения закона ограничивающего фактора для исследования системы личностных смыслов / М. С. Яницкий, А. В. Серый // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка : Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – 2009. – Дод. 4, т. III (15). – Тематичний випуск №3. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 773 – 780.

244. Ярмакеев И.Э. Моделирование личности современного учителя: ценностно-смысловой аспект / Ярмакеев И. Э. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2004.– 424 с.
245. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / Ясвин В.А. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.
246. Ясперс К. Духовная ситуация времени [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.ru/FILOSOF/YASPERS/time.txt>.
247. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися/ Т. С. Яценко. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
248. Яценко Т. С. Динамика психики и методы её глубинного познания / Т. С. Яценко // Наука і освіта. – 2010. – № 3. – С. 168 – 171.
249. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : активне соціально-психологічне навчання : [навч. посібник] / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
250. Alderfer C. P. An Intergroup Perspective on Group Dynamics. – In J. W. Lorsch (editor), Handbook of Organizational Behavior, 1987. – 260 с.
251. Heidegger M. Sein und Zeit / Heidegger M. – М.: ad Marginem, 1997.– 445 с.
252. Logische Untersuchungen von Husserl. Edmund. Theil 2 // Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis / [Электронный Ресурс]. – Режим доступа : http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/6020/pdf/Husserl_Logische_Untersuchungen_2_1901.pdf.
253. LoevingerJane.Stagesofegodevelopment / [Электронный Ресурс]. – Режим доступа : http://en.wikipedia.org/wiki/Loevinger's_stages_of_ego_development.
254. Nietzsche F. Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral / Nietzsche F. – Munchen: Deutscher Taschenbuch Verlag de Gruyter, 2007 / [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: http://www.dtv.de/_pdf/blickinsbuch/30155.pdf?download=true.
255. Resher N. Introduction to the Value Theory / Resher N. – New Jersy, 1969.
256. Rokeach M. The nature of human values / Rokeach M. – N.Y., Free Press, 1973.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Діагностичний інструментарій, критерії та показники
емпіричного дослідження**

Додаток А.1

Таблиця А.1

**Діагностичний інструментарій, критерії та показники дослідження
психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів**

Завдання	Методики	Критерії	Показники
Дослідження структури, змістового наповнення та особливостей функціонування системи цінностей майбутніх учителів	Методика Ш.Шварца для вивчення цінностей особистості	Структурованість, узгодженість, стійкість системи цінностей студентів	• Співвідношення значущості цінностей особистості на рівні нормативних ідеалів та на рівні індивідуальних пріоритетів, що виражена в рангах;
		Гуманістична та професійна спрямованість системи цінностей майбутніх учителів	• Домінування в ціннісній ієрархії загальнолюдських, соціально та професійно значущих цінностей.
	Методика І.Л.Селіванової для виявлення пріоритетних характеристик у визначенні духовно багатой людини	Усвідомлення студентами особливостей духовного розвитку особистості	• Зміст визначень понять «духовність», «духовне багатство», які обґрунтовуються студентами • Сформованість ідеалу духовно багатой людини, що проявляється в значущості для досліджуваних її характеристик
	Методика І.Л.Селіванової для вивчення духовних цінностей особистості	Характер змісту та ієрархічна структура духовних цінностей особистості майбутнього вчителя	• Значущість духовних цінностей, що виражена в рангах
	Методика І.Л.Селіванової для дослідження національної самосвідомості	Віра, впевненість в духовності свого народу як критерій рівня розвитку національної самосвідомості особистості	• Ставлення молоді до духовних сил власного народу, розуміння і особливості трактування даного поняття, що проявляється у відповідях на запитання анкети
Визначення рівня осмисленості життя та основних її складових	Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О.Леонтьєва (модифікація А.В.Серого, О.В.Юпітова)	Рівень осмисленості життя майбутніх учителів	• Кількісні значення загального показника осмисленості життя
		Наявність у житті досліджуваних цілей на майбутнє, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу	• Кількість балів, отримана за субшкалою «Цілі в житті»
		Суб'єктивне сприйняття життя як цікавого, емоційно насиченого і сповненого смыслом	• Кількість балів, отримана за субшкалою «Процес життя»

		Задоволеність досліджуваного власною самореалізацією, оцінка продуктивності і осмисленості прожитої частини життя	• Кількість балів, отримана за субшкалою «Результативність життя»
		Усвідомлення себе господарем власного життя, переконаність у можливості його проектування і здійснення на основі власних цілей і уявлень про його смисл	• Кількість балів, отримана за субшкалою «Локус контролю-Я»

Продовж. табл. А.1

Завдання	Методики	Критерії	Показники
		Переконаність у загальній керованості життя з боку людини, її можливостях вільно приймати рішення і втілювати їх на практиці	• Кількість балів, отримана за субшкалою «Локус контролю-життя»
Дослідження особливостей осмислення студентами пріоритетів педагогічної діяльності, об'єднання їхніх цінностей та смислів у цілісний світогляд	Методика граничних смислів Д.О.Леонтєва	Сформованість індивідуального світогляду особистості, його структурованість, глибина, особливості впливу на сприйняття і осмислення людиною дійсності як критерій рівня розвитку динамічних смислових систем	<ul style="list-style-type: none"> • Кількісні значення структурних індикаторів МГС (число граничних та вузлових категорій, індекс зв'язку отриманої структури смислів, абсолютне число категорій, що не повторюються, середня довжина ланцюгів, продуктивність); • Кількісні значення змістовних індикаторів МГС (індекс децентрації, індекс рефлексивності, індекс негативності)
		Осмислення студентами власних життєвих і професійних перспектив, розуміння значущості майбутньої професійної діяльності та змісту її цінностей	<ul style="list-style-type: none"> • Результати інтерпретації змісту отриманих смислових категорій; • Висловлювання і зовнішні прояви у поведінці досліджуваних під час проведення методики
Дослідження самоактуалізації як провідного орієнтуру професіоналізації майбутніх учителів	Тест самоактуалізації особистості (САМОАЛ), розроблений Н.Ф.Каліною за участі А.В.Лазукіна	Готовність студентів до особистісного зростання та розвитку, визначення стратегії життя та її успішного досягнення	• Кількісні значення загального показника прагнення до самоактуалізації;
		Усвідомлення екзистенційної цінності життя «тут і зараз», здатність жити сьогоднішнім, не відкладаючи життя на потім і не занурюючись у минуле	• Кількість балів, отримана за шкалою «Орієнтація в часі»
		Усвідомлення і прийняття особистістю цінностей самоактуалізації (істини, добра, краси тощо), прагнення гармонійності буття	• Кількість балів, отримана за шкалою «Цінності»
		Готовність до проявів особистісної зрілості в діяльності та поведінці як критерій цілісності і повноти особистості	• Кількість балів, отримана за шкалою «Автономність»
		Готовність до вільного вияву власних почуттів, поглядів і переконань	• Кількість балів, отримана за шкалою «Спонтанність»
		Сформованість саморозуміння особистості (наявність чи відсутність психологічного захисту, який відділяє особистість від власних бажань, потреб, інтересів)	• Кількість балів, отримана за шкалою «Саморозуміння»
		Сформованість позитивної Я-концепції, впевненість у собі як основа психічного здоров'я, цілісності особистості, адекватної самооцінки	• Кількість балів, отримана за шкалою «Аутосимпатія»

		Готовність до творчої діяльності, творче ставлення до життя	• Кількість балів, отримана за шкалою «Креативність»
		Сформованість комунікативної компетентності особистості, її здатність до адекватного самовираження в спілкуванні	• Кількість балів, отримана за шкалами «Контактність» та «Гнучкість у спілкуванні»
		Віра в людей, в могутність людських можливостей як стійка основа гармонійних міжособистісних взаємин і професійно значуща для педагогічної діяльності характеристика	• Кількість балів, отримана за шкалою «Погляд на природу людини»
		Готовність людини до нових вражень, знань, досвіду	• Кількість балів, отримана за шкалою «Потреба у пізнанні»

Додаток Б

Результати дослідження цінностей за методикою Ш.Шварца

ДодатокБ.1

Таблиця Б.1

Результати дослідження значущості мотиваційних типів цінностей студентів

N=228

Типи цінностей	Значущість			
	Рівень нормативних ідеалів		Рівень індивідуальних пріоритетів	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Конформність	4,14	5	1,79	8
Традиції	2,97	9	1,27	9
Доброта	4,51	1	2,18	2
Універсалізм	3,79	6	2,17	3
Самостійність	4,24	3	2,53	1
Стимуляція	3,05	7	1,88	6
Гедонізм	2,98	8	1,87	7
Досягнення	4,23	4	1,92	5
Влада	2,65	10	1,11	10
Безпека	4,34	2	2,02	4

Додаток Б.2

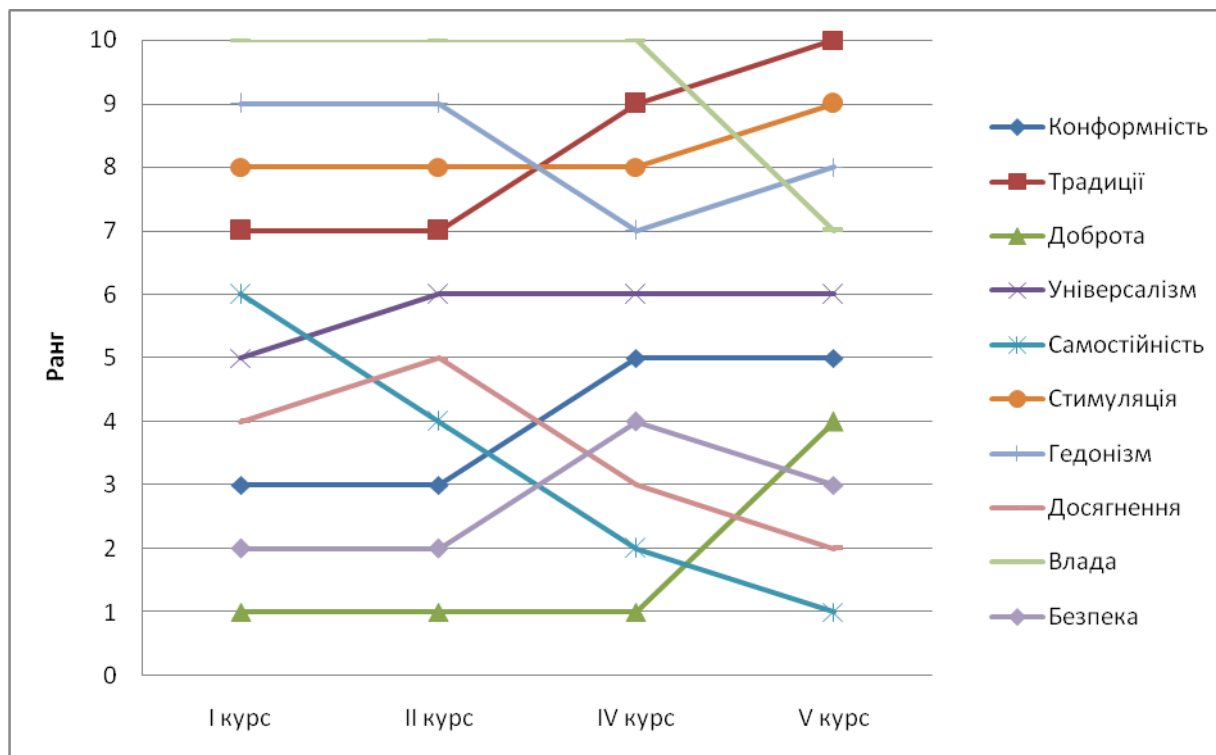


Рис. Б.2.1. Розподіл значущості цінностей на рівні переконань за роками навчання

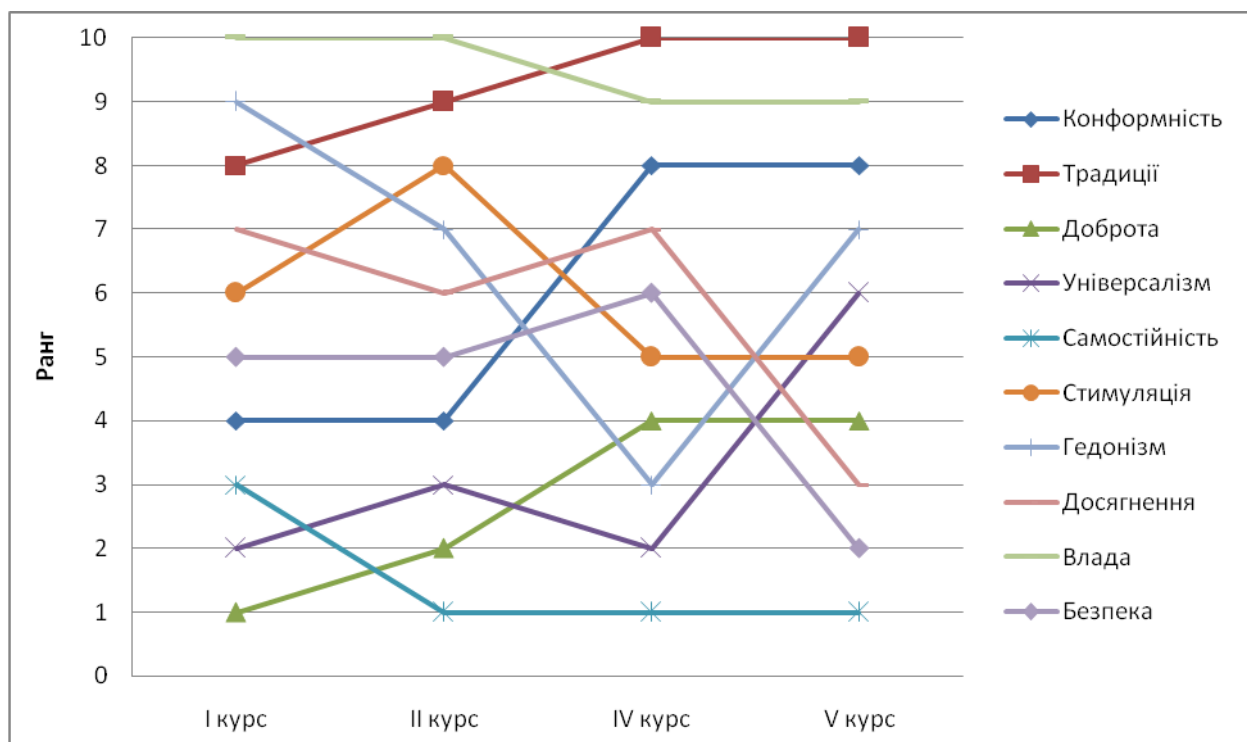


Рис. Б.2.2. Розподіл значущості цінностей на рівні поведінки за роками навчання

Оцінка відмінностей між студентами різних курсів за показниками значущості типів цінностей на рівні нормативних ідеалів

Типи цінностей	I-II		I-IV		I-V		II-IV		II-V		IV-V	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Конформність	1,723	-	1,612	-	2,875	**	-0,243		1,505		2,004	*
Традиції	0,629	-	1,804	-	1,999	*	2,009	*	2,097	*	0,078	
Доброта	0,791	-	1,708	-	3,346	**	1,396		3,700	***	2,319	*
Універсалізм	1,492	-	1,084	-	2,405	*	-0,687		1,321		2,066	*
Самостійність	0,235	-	-0,813	-	-0,651	-	-2,175	*	-1,753		0,286	
Стимуляція	0,307	-	-0,683	-	0,064	-	-1,626		-0,432		1,236	
Гедонізм	-0,520	-	-3,538	***	-2,182	*	-3,950	***	-1,775		1,996	*
Досягнення	1,958	-	0,116	-	0,353		-2,420	*	-2,061	*	0,319	
Влада	-2,143	*	-4,191	***	-4,658	***	-2,595	*	-3,265	**	-1,042	
Безпека	1,788	-	2,037	*	2,181	*	0,455		0,672		0,198	

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Оцінка відмінностей між студентами різних курсів за показниками значущості типів цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів

Типи цінностей	I-II		I-IV		I-V		II-IV		II-V		IV-V	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Конформність	1,196	-	2,865	**	3,281	**	2,186	*	2,740	**	0,647	-
Традиції	-0,111	-	1,407	-	1,311	-	2,160	*	1,992	*	-0,082	-
Доброта	3,536	***	4,377	***	5,171	***	0,604	-	2,065	*	2,156	*
Універсалізм	2,103	*	1,842	-	3,275	**	-0,657	-	2,155	*	2,703	**
Самостійність	0,889	-	-0,027	-	0,748	-	-1,348	-	-0,205	-	1,152	-
Стимуляція	0,877	-	-0,394	-	0,039	-	-2,000	*	-1,285	-	0,676	-
Гедонізм	-1,877	-	-3,378	**	-1,731	-	-1,730	-	0,259	-	2,143	*
Досягнення	-0,359	-	-0,882	-	-0,739	-	-0,703	-	-0,505	-	0,138	-
Влада	-3,607	***	-4,336	***	-4,490	***	-0,441	-	-1,033	-	-0,709	-
Безпека	1,287	-	0,779	-	0,226	-	-0,751	-	-1,226	-	-0,648	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Додаток Б.4
Таблиця Б.4.1

Порівняльний аналіз значущості типів цінностей на рівні нормативних ідеалів вчителів та студентів

Типи цінностей	Вчителі (N=65)		Студенти в цілому(N=228)		В-С	
	Середній показник	Ранг	Середній показник	Ранг	t-Stud	p
Конформність	4,37	5	4,14	5	1,102	-
Традиції	3,85	7	2,97	9	4,266	***
Доброта	4,80	2	4,51	1	1,807	-
Універсалізм	4,40	3	3,79	6	3,375	***
Самостійність	4,35	6	4,24	3	0,622	-
Стимуляція	2,53	10	3,05	7	-2,164	**
Гедонізм	2,75	9	2,98	8	-0,734	-
Досягнення	4,38	4	4,23	4	0,868	-
Влада	2,92	8	2,65	10	1,161	-
Безпека	5,28	1	4,34	2	6,503	***

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Таблиця Б.4.2

Порівняльний аналіз значущості типів цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів вчителів та студентів

Типи цінностей	Вчителі (N=65)		Студенти в цілому (N=228)		В-С	
	Середній показник	Ранг	Середній показник	Ранг	t-Stud	p
Конформність	2,33	3	1,79	8	4,004	***
Традиції	1,55	6	1,27	9	2,224	*
Доброта	2,31	5	2,18	2	1,044	-
Універсалізм	2,32	4	2,17	3	1,178	-
Самостійність	2,34	2	2,53	1	-1,582	-
Стимуляція	1,35	8	1,88	6	-3,447	***
Гедонізм	1,32	9	1,87	7	-2,707	**
Досягнення	1,54	7	1,92	5	-2,138	*
Влада	0,52	10	1,11	10	-3,358	***
Безпека	2,62	1	2,02	4	4,726	***

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Додаток Б.5

Таблиця Б.5.1

Оцінка відмінностей між вчителями та студентами різних курсів за показниками значущості типів цінностей на рівні нормативних ідеалів

Типи цінностей	B-I		B-II		B-IV		B-V	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Конформність	-1,078	-	0,713	-	0,534	-	2,102	*
Традиції	0,871	-	2,402	*	4,262	***	4,151	***
Доброта	-0,808	-	-0,072	-	1,213	-	3,381	***
Універсалізм	0,454	-	2,711	**	2,249	*	3,879	***
Самостійність	0,723	-	2,000	*	-0,151	-	0,130	-
Стимуляція	-0,862	-	-0,982	-	-2,492	*	-1,406	-
Гедонізм	1,299	-	1,031	-	-2,231	*	-0,507	-
Досягнення	-0,096	-	2,397	*	0,024	-	0,336	-
Влада	4,295	***	2,780	**	0,404	-	-0,619	-
Безпека	1,158	-	5,064	***	5,257	***	5,586	***

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Таблиця Б.5.2

Оцінка відмінностей між вчителями та студентами різних курсів за показниками значущості типів цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів

Типи цінностей	B-I		B-II		B-IV		B-V	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Конформність	-0,302	-	1,328	-	3,922	***	4,493	***
Традиції	0,112	-	-0,011	-	2,615	*	2,313	*
Доброта	-3,165	**	0,292	-	0,898	-	2,259	*
Універсалізм	-1,657	-	0,744	-	0,192	-	2,587	*
Самостійність	-1,271	-	-0,477	-	-2,059	*	-0,716	-
Стимуляція	-1,697	-	-1,280	-	-3,525	***	-2,685	**
Гедонізм	0,422	-	-1,997	*	-3,777	***	-1,630	-
Досягнення	-0,582	-	-1,282	-	-2,202	*	-1,818	-
Влада	1,738	-	-2,323	**	-3,114	**	-3,371	**
Безпека	2,322	*	3,846	***	4,051	***	3,067	**

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Додаток В

Результати дослідження духовності та духовних цінностей

Додаток В.1

Таблиця В.1

Структура уявлень студентів про духовність

N=228

Сутнісна характеристика духовності, виражена в змісті визначень	Частота		Приклади типових визначень
	абс. к-ть	%	
Духовність як запорука гармонійних взаємин у соціумі	136	59,64	Доброта, милосердя, гуманне ставлення до інших, основа оптимальної взаємодії з іншими людьми, спілкування на засадах взаємодопомоги та підтримки
Духовність як характеристика системи цінностей	29	12,72	Моральність, моральні якості особистості
Духовність як прояв релігійності	23	10,09	Віра в Бога, життя за релігійними канонами
Духовність як прояв менталітету нації	23	10,09	Характерна особливість українського народу, традиції, звичаї, народна творчість, риси характеру
Духовність як прояв внутрішнього світу людини	10	4,39	Гармонія з собою та дійсністю, здатність на справжні почуття
Духовність як частина культури	7	3,07	Суто людська якість, надбання цивілізації

Додаток В.2

Таблиця В.2.1

Ієрархічна структура духовних цінностей студентів

N=228

Духовні цінності	Середнє значення	Значущість
Віра в Бога	5,19	5
Знання історії свого народу	7,04	10
Пам'ять про своїх предків	5,49	6
Повага до державної та рідної мови	6,92	9
Святість материнства, дитинства та старості	2,83	1
Життя за законами добра та краси	5,18	4
Творче ставлення до себе та світу	6,56	7
Відповідальність за себе, за інших і світ навколо	4,26	2
Гуманність до слабких та беззахисних	4,87	3
Дбайливе ставлення до природи	6,64	8

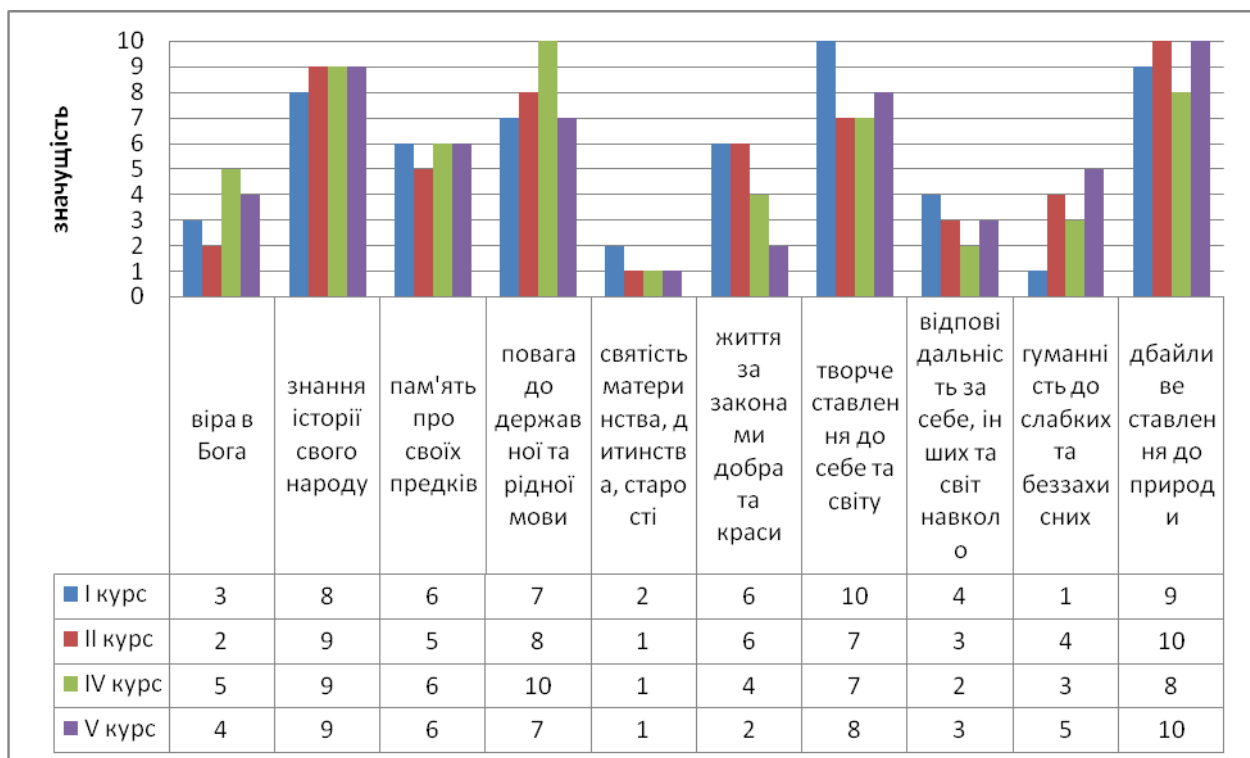
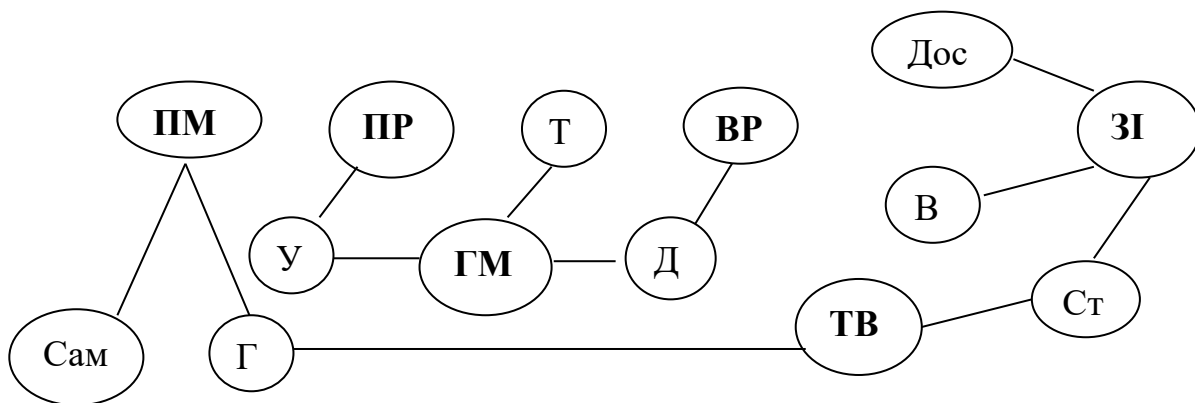


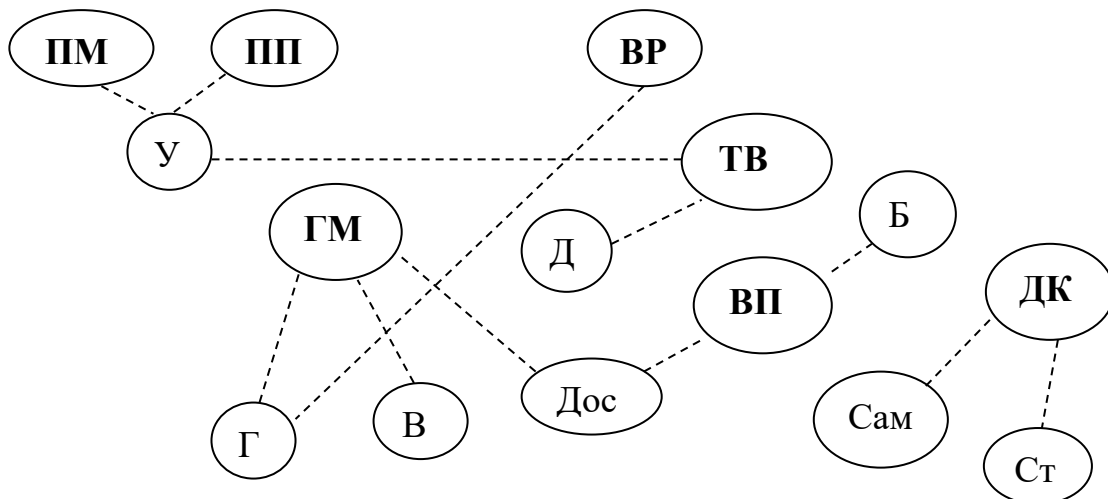
Рис. В.2.1. Розподіл значущості духовних цінностей студентів за роками навчання



прямий зв'язок

Рис В.3.1. Кореляційна плеяда прямих зв'язків мотиваційних типів цінностей та духовних цінностей студентів

У – універсалізм; Б – безпека; Д – доброта; К – конформність; Т – традиції; Г – гедонізм; Дос – досягнення; Сам – самостійність; Ст – стимуляція; В – влада; ДК – життя за законами добра та краси; ГМ – гуманність до слабких та беззахисних; ПР – дбайливе ставлення до природи; ВП – відповідальність за себе, за інших і світ навколо; ВР – віра в Бога; ПП – пам'ять про своїх предків; ПМ – повага до державної та рідної мови; ТВ – творче ставлення до себе та світу; ЗІ – знання історії свого народу.



обернений зв'язок

Рис В.3.2. Кореляційна плеяда обернених зв'язків мотиваційних типів цінностей та духовних цінностей студентів:

У – універсалізм; Б – безпека; Д – доброта; К – конформність; Т – традиції; Г – гедонізм; Дос – досягнення; Сам – самостійність; Ст – стимуляція; В – влада; ДК – життя за законами добра та краси; ГМ – гуманність до слабких та беззахисних; ПР – дбайливе ставлення до природи; ВП – відповідальність за себе, за інших і світ навколо; ВР – віра в Бога; ПП – пам'ять про своїх предків; ПМ – повага до державної та рідної мови; ТВ – творче ставлення до себе та світу; ЗІ – знання історії свого народу.

Значущість для студентів характеристик духовно багатой людини

N=228

Характеристики духовно багатой людини	Середнє значення	Значущість
Той, хто живе по совісті	3,73	5
Той, хто живе в гармонії з собою та світом	3,46	2
Той, хто має різнобічні духовні потреби та інтереси	4,78	6
Той, хто гуманний до людей і всього існуючого на планеті	3,53	3
Той, хто відповідальний за себе і світ навколо	3,68	4
Той, хто любить дітей, шанує літніх, піклується про жінку-матір	3,15	1
Той, хто дотримується законів Природи та Космосу	5,71	7

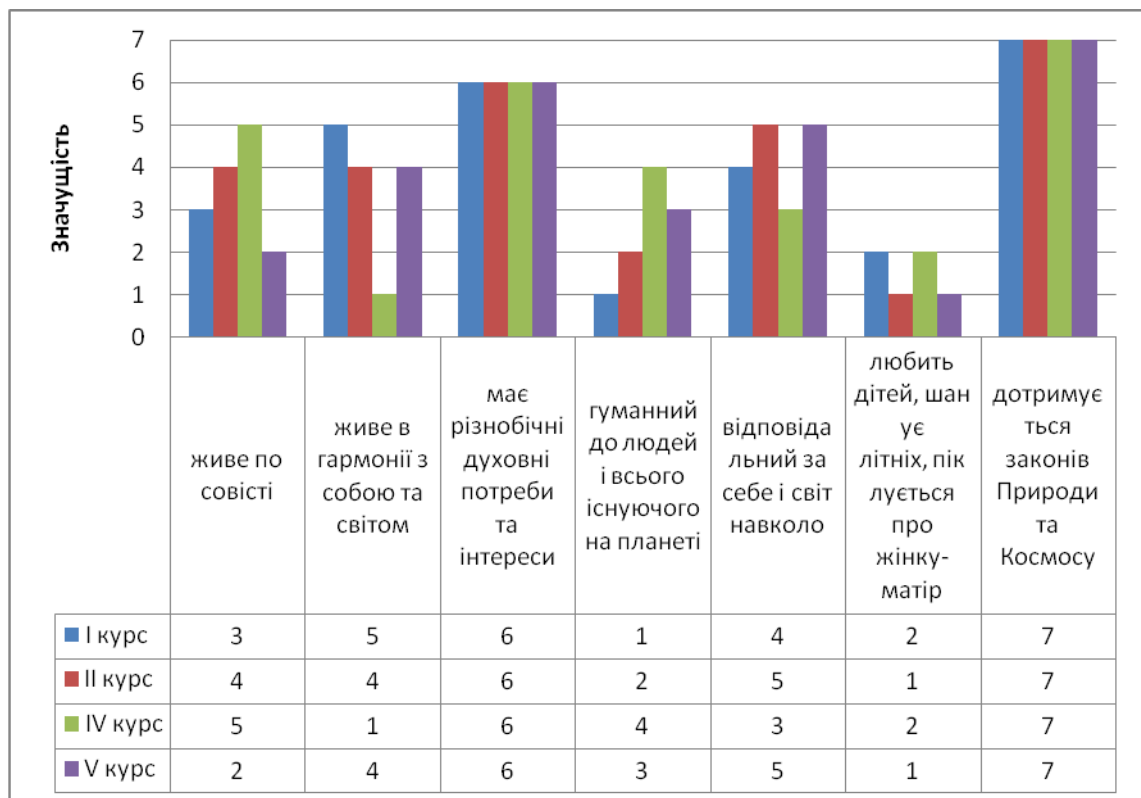


Рис. В.4.1. Розподіл значущості характеристик духовно багатї людини за роками навчання

Додаток В.5



Рис. В.5. Розподіл результатів анкетування студентів за роками навчання

Структура уявлень вчителів про духовність

N=65

Сутнісна характеристика духовності, виражена в змісті визначень	Частота		Приклади типових визначень
	абс.к-ть	%	
Духовність як запорука гармонійних взаємин у соціумі	20	30,77	Запорука успішної взаємодії та спілкування з іншими людьми, вміння розуміти і прощати, терпимість, толерантність, доброзичливе ставлення до інших
Духовність як інтегральна характеристика системи цінностей	19	29,23	Моральність, моральні якості особистості, система цінностей, найважливіша цінність в людині, протидія антигуманності, пріоритет вищих цінностей над матеріальними, сукупність гуманістичних переконань
Духовність як прояв внутрішнього світу людини	11	16,92	Гармонія з собою та дійсністю, глибинні переживання (любові, натхнення тощо), здатність творити, відкривати нове, здатність до самопізнання та самовдосконалення, ознака високого рівня особистісного розвитку
Духовність як прояв релігійності	8	12,31	Віра в Бога, життя за релігійними канонами, жертвовність, відмова від земних благ на користь вищої сутності
Духовність як екзистенція	4	6,15	Сукупність поглядів на світ, світорозуміння, прояв наявності у людини істинного сенсу життя, здатність керувати власним життям, вірність власній справі (покликанню), можливість залишити після себе слід в пам'яті людства
Духовність як частина культури	2	3,08	Ознака людського роду, духовні надбання людства, результат виховання
Духовність як прояв менталітету нації	1	1,54	Багатовікові надбання українського народу (традиції, звичаї, народна пісня, література, живопис тощо)

Додаток В.7

Таблиця В.7.1

**Порівняльний аналіз ієрархічної структури духовних цінностей
вчителів та студентів**

Духовні цінності	Вчителі(N=65)		Студенти(N=228)		В-С	
	Середнє значення	Значущість	Середнє значення	Значущість	t-Stud	p
Віра в Бога	4,11	3	5,19	5	-2,184	*
Знання історії свого народу	7,41	9	7,04	10	0,945	-
Пам'ять про своїх предків	5,30	5	5,49	6	-0,465	-
Повага до державної та рідної мови	7,54	10	6,92	9	1,570	-
Святість материнства, дитинства та старості	2,18	1	2,83	1	-2,442	*
Життя за законами добра та краси	4,04	2	5,18	4	-2,754	**
Творче ставлення до себе та світу	6,50	7	6,56	7	-0,164	-
Відповідальність за себе, за інших і світ навколо	4,93	4	4,26	2	1,666	-
Гуманність до слабких та беззахисних	5,70	6	4,87	3	2,327	*
Дбайливе ставлення до природи	7,30	8	6,64	8	1,808	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

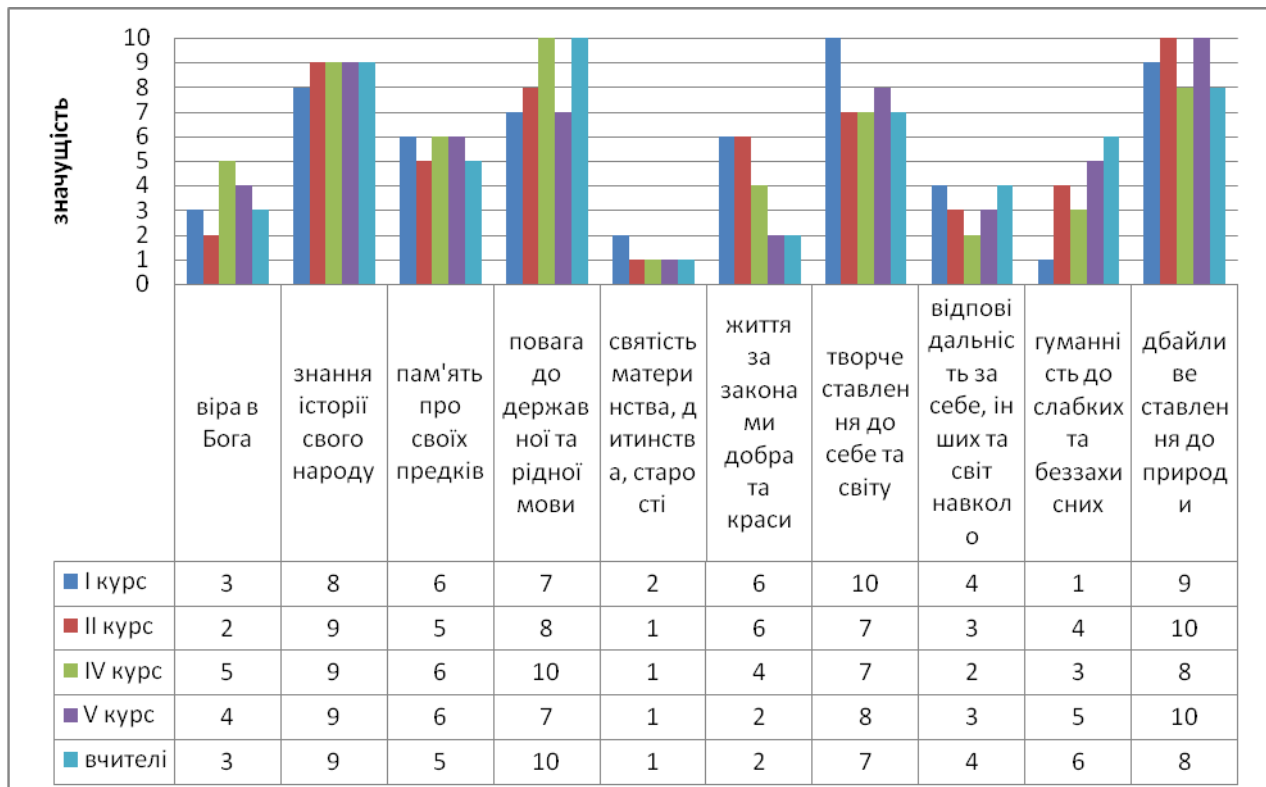


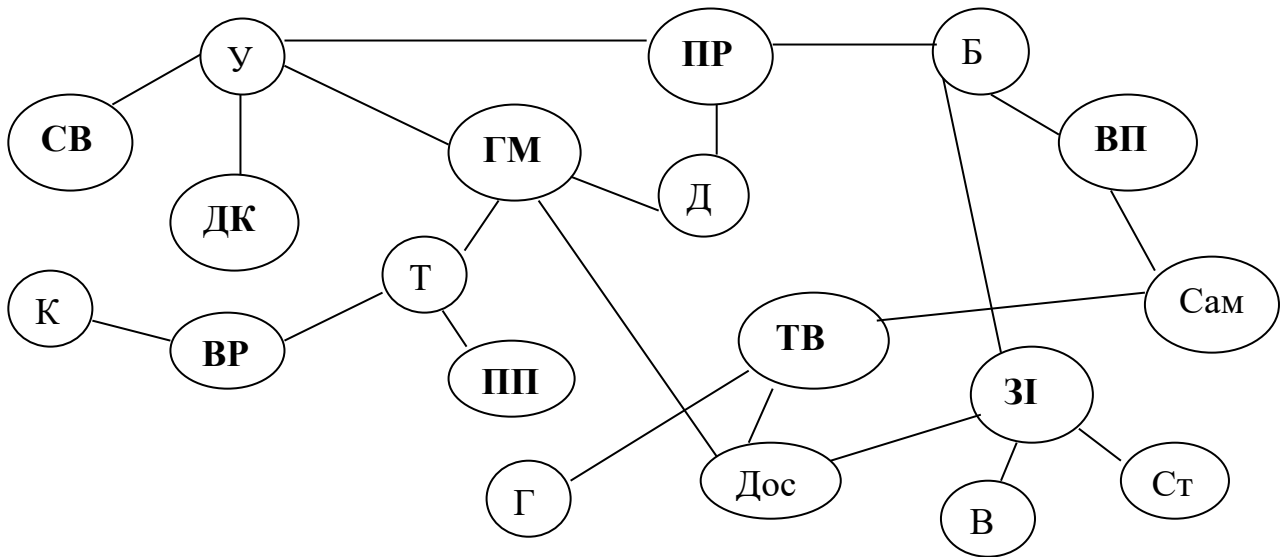
Рис. В.7.1. Розподіл значущості духовних цінностей вчителів та студентів за роками навчання

Таблиця В.7.2

**Оцінка відмінностей між вчителями та студентами різних курсів
за показниками значущості духовних цінностей**

Духовні цінності	В-I		В-II		В-IV		В-V	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Віра в Бога	-1,016	-	1,027	-	-3,796	***	-1,209	-
Знання історії свого народу	1,322	-	0,250	-	0,846	-	0,588	-
Пам'ять про своїх предків	-0,568	-	-0,277	-	-0,469	-	-0,183	-
Повага до державної та рідної мови	2,176	*	0,669	-	0,630	-	1,862	-
Святість материнства, дитинства та старості	-1,745	-	-1,161	-	-2,021	*	-0,829	-
Життя за законами добра та краси	-1,515	-	-2,796	**	-2,557	*	-0,668	-
Творче ставлення до себе та світу	-0,332	-	-0,544	-	0,982	-	-1,115	-
Відповідальність за себе, за інших і світ навколо	-0,687	-	0,808	-	2,473	*	0,849	-
Гуманність до слабких та беззахисних	2,649	**	2,713	**	0,943	-	1,422	-
Дбайливе ставлення до природи	0,585	-	-0,614	-	-0,482	-	4,190	***

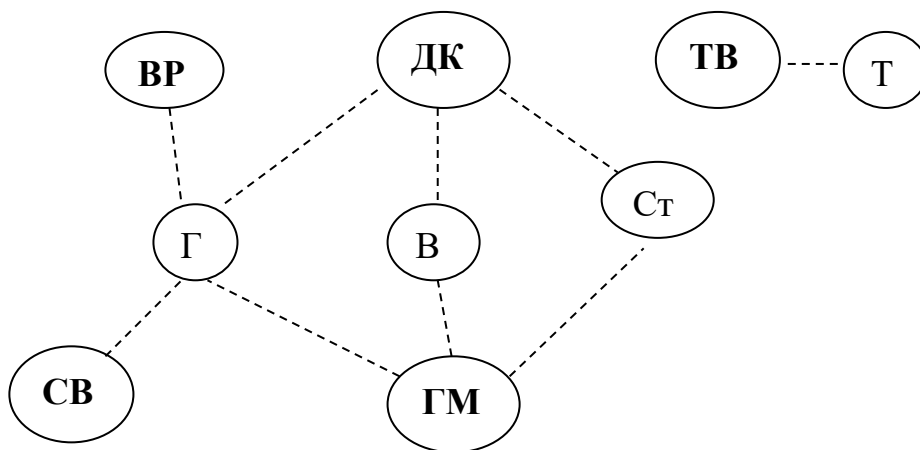
Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$



прямий зв'язок

Рис. В.8.1. Кореляційна плеяда прямих зв'язків мотиваційних типів цінностей та духовних цінностей вчителів:

У – універсалізм; Б – безпека; Д – доброта; К – конформність; Т – традиції; Сам – самостійність; Г – гедонізм; Дос – досягнення; В – влада; Ст – стимуляція; СВ – святість материнства, дитинства та старості; ДК – життя за законами добра та краси; ГМ – гуманність до слабких та беззахисних; ПР – дбайливе ставлення до природи; ВП – відповідальність за себе, за інших і світ навколо; ПП – пам'ять про своїх предків; ВР – віра в Бога; ТВ – творче ставлення до себе та світу; ЗІ – знання історії свого народу.



обернений зв'язок

Рис. В.8.2. Кореляційна плеяда обернених зв'язків мотиваційних типів цінностей та духовних цінностей вчителів:

Т – традиції; Г – гедонізм; В – влада; Ст – стимуляція;

ВР – віра в Бога; ДК - життя за законами добра та краси; СВ – святість материнства, дитинства та старості; ГМ - гуманність до слабких та беззахисних; ТВ – творче ставлення до себе та світу.

Порівняльний аналіз значущості для вчителів та студентів характеристик духовно багатой людини

Характеристики духовно багатой людини	Вчителі (N=65)		Студенти(N=228)		В-С	
	Середнє значення	Значущість	Середнє значення	Значущість	t-Stud	p
Той, хто живе по совісті	3,59	3	3,73	5	-0,456	-
Той, хто живе в гармонії з собою та світом	3,16	2	3,46	2	-1,016	-
Той, хто має різнобічні духовні потреби та інтереси	4,79	6	4,78	6	0,025	-
Той, хто гуманний до людей і всього існуючого на планеті	4,07	5	3,53	3	1,846	-
той, хто відповідальний за себе і світ навколо	3,71	4	3,68	4	0,166	-
Той, хто любить дітей, шанує літніх, піклується про жінку-матір	3,13	1	3,15	1	-0,108	-
Той, хто дотримується законів Природи та Космосу	5,55	7	5,71	7	-0,586	-

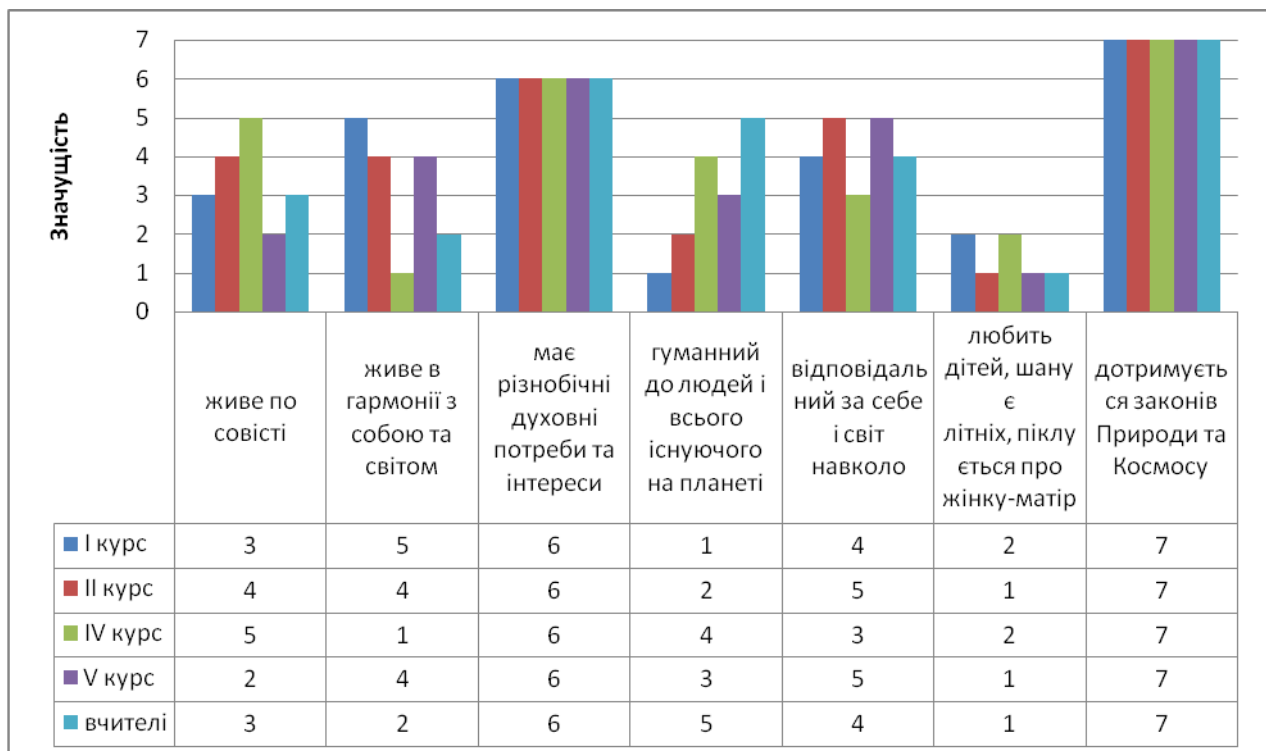


Рис. В.9.1. Розподіл значущості для вчителів та студентів різних курсів характеристик духовно багатой людини

Таблиця В.9.2

**Оцінка відмінностей між вчителями та студентами різних курсів
за показниками значущості
характеристик духовно багаті людини**

Характеристики духовно багаті людини	В-I		В-II		В-IV		В-V	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Той, хто живе по совісті	-0,440	-	0,699	-	-1,459	-	0,395	-
Той, хто живе в гармонії з собою та світом	-2,147	*	-0,390	-	0,185	-	-1,856	-
Той, хто має різнобічні духовні потреби та інтереси	-0,338	-	-0,758	-	-0,062	-	0,949	-
Той, хто гуманний до людей і всього існуючого на планеті	2,719	**	2,237	*	0,840	-	0,862	-
Той, хто відповідальний за себе і світ навколо	-0,972	-	0,765	-	0,616	-	-0,574	-
Той, хто любить дітей, шанує літніх, піклується про жінку-матір	0,711	-	0,322	-	-0,958	-	0,321	-
Той, хто дотримується законів Природи та Космосу	0,219	-	-3,897	***	0,697	-	-0,284	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Додаток Д
Результати дослідження типів індивідуальної ієрархії цінностей
вчителів та студентів

Додаток Д.1

Таблиця Д.1.1

Типи індивідуальної ієрархії цінностей вчителів на рівні нормативних ідеалів

N=65

Тип цінностей	Кластер (тип індивідуальної ієрархії цінностей)					
	I		II		III	
	Кількість досліджуваних, віднесених до даного кластеру					
	64,29%		23,80%		11,90%	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Конформність	3,86	6	5,75	3	4,35	4
Традиції	3,21	7	5,38	6	4,28	5
Доброта	4,35	2	5,92	2	5,03	1
Універсалізм	3,88	5	5,68	4	4,70	3
Самостійність	4,04	4	5,66	5	3,40	7
Стимуляція	2,30	10	3,63	10	1,60	8
Гедонізм	2,40	9	5,10	8	-0,67	10
Досягнення	4,13	3	5,18	7	4,15	6
Влада	2,89	8	3,99	9	0,95	9
Безпека	5,13	1	5,94	1	4,76	2

Таблиця Д.1.2

Типи індивідуальної ієрархії цінностей вчителів на рівні поведінки

N=65

Тип цінностей	Кластер (тип індивідуальної ієрархії цінностей)					
	I		II		III	
	Кількість досліджуваних, віднесених до даного кластеру					
	80,95%		16,67%		2,38%	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Конформність	2,32	2	2,64	5	0,75	5
Традиції	1,53	6	1,86	9	0,25	9
Доброта	2,28	3	2,79	3	0,25	9
Універсалізм	2,18	5	3,33	2	0,33	8
Самостійність	2,25	4	2,75	4	2,50	1
Стимуляція	1,10	8	2,43	7	2,33	2
Гедонізм	1,03	9	2,57	6	2,33	2
Досягнення	1,42	7	2,32	8	0,50	7
Влада	0,28	10	1,76	10	0,52	6
Безпека	2,51	1	3,40	1	1,00	4

**Типи індивідуальної ієрархії цінностей студентів
на рівні нормативних ідеалів**

N=228

Тип цінностей	Кластер (тип індивідуальної ієрархії цінностей)									
	I		II		III		IV		V	
	Кількість досліджуваних, віднесених до даного кластеру									
	75,50%		22,52%		0,66%		0,66%		0,66%	
	Серед не значен ня	Ранг	Серед не значен ня	Ранг	Серед не значен ня	Ранг	Серед не значен ня	Ранг	Серед не значен ня	Ранг
Конформність	4,34	3	3,47	8	4,25	6	3,50	7	5,75	3
Традиції	3,24	7	1,99	10	4,60	5	0,60	9	5,80	2
Доброта	4,71	1	3,78	7	5,00	2	6,00	2	5,60	4
Універсалізм	3,96	6	3,09	9	4,88	4	4,88	4	5,88	1
Самостійність	4,06	5	4,87	1	1,40	8	5,80	3	4,80	6
Стимуляція	2,68	8	4,20	5	6,00	1	6,33	1	0,67	8
Гедонізм	2,65	9	4,29	3	1,33	9	-0,33	10	0,67	8
Досягнення	4,09	4	4,78	2	3,75	7	4,50	5	3,25	7
Влада	2,23	10	4,27	4	-0,25	10	0,75	8	-0,25	10
Безпека	4,43	2	4,02	6	5,00	2	3,80	6	5,00	5

Таблиця Д.2.2

Типи індивідуальної ієрархії цінностей студентів на рівні поведінки

N=228

Тип цінностей	Кластер (тип індивідуальної ієрархії цінностей)									
	I		II		III		IV		V	
	Кількість досліджуваних, віднесених до даного кластеру									
	32,45%		62,25%		1,32%		1,99%		1,99%	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Конформність	1,95	4	1,65	8	3,88	1	2,92	4	1,00	7
Традиції	1,60	6	1,01	10	3,00	5	3,33	2	0,17	8
Доброта	2,31	1	2,09	6	3,50	2	3,42	1	0,17	8
Універсалізм	2,31	2	2,10	5	3,50	2	3,00	3	0,11	10
Самостійність	2,11	3	2,76	1	2,50	7	1,42	6	3,25	2
Стимуляція	1,35	7	2,20	4	1,67	9	0	7	2,78	4
Гедонізм	1,00	9	2,32	3	2,50	7	-0,33	10	3,78	1
Досягнення	1,08	8	2,41	2	2,88	6	-0,08	8	1,92	5
Влада	0,06	10	1,64	9	0,33	10	-0,22	9	3,11	3
Безпека	1,92	5	2,07	7	3,40	4	1,93	5	1,20	6

Додаток Д.3

Таблиця Д.3

**Оцінка відмінностей між типами ціннісних структур студентів
на рівні індивідуальних пріоритетів
за показниками духовного розвитку, методик САМОАЛ та СЖО**

Показник	I-II	I-III	I-IV	I-V	II-III	II-IV	II-V	III-IV	III-V	IV-V
	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p
Рівень прагнення до самоактуалізації	-	-	-	-	-	-	-2,564*	-	-	-
Орієнтація в часі	-	2,077*	-	-	-	-	-	-	-	-
Цінності	-	3,568***	-	3,046*	3,125**	-	2,762*	-	-	-
Погляд на природу людини	-	-	-	2,723*	-	-	2,211*	-	-	-
Потреба в пізнанні	-	11,239***	-	-	14,829***	-	-	-	-4,158*	-
Креативність	-	12,897***	-	-	12,966***	-	-	-	-	-
Автономність	-1,974*	-	-	-5,476***	2,192*	-	-4,467***	-	-4,438*	-4,221*
Спонтанність	-	-	3,206*	-5,687***	-	4,308***	-4,934***	-	-3,962*	-8,485**
Саморозуміння	-	-	3,126**	-	-	2,719*	-2,371*	-	-	-3,464*
Аутосимпатія	-	2,119*	2,086*	-5,413***	2,811**	3,112*	-4,779***	-	-5,196*	-6,047**
Контактність	-	-	-	-	-	-2,317*	-	-	-	-
Гнучкість	-	-5,423***	-	-	-7,278***	-	-	-	-	-

Продовж. табл. Д.3

Показник	I-II	I-III	I-IV	I-V	II-III	II-IV	II-V	III-IV	III-V	IV-V
	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p	t- Stud/p
Загальний показник осмисленості життя	-	2,873 **	-	-	4,270 ***	2,243 *	-	-	-	-
Цілі в житті	-	-	2,048 *	-	-	3,673 ***	-	-	-	-
Результативність життя	-	-	2,073 *	-	-	2,100 *	-	-	-	-
Локус контролю-Я	-	-	3,499 **	-	-	4,717 ***	2,518 *	-	-	-3,098 *
Знання історії свого народу	-	-	-	3,382 **	-	-	3,045 **	-	-	3,162 *
Пам'ять про своїх предків	-	-	-	3,090 **	-	-3,019 **	2,080 *	-	-	3,889 *
Повага до державної та рідної мови	-	4,253 ***	-4,517 ***	-	4,279 ***	-5,642 ***	-	- 8,043 **	-	-
Життя за законами добра та краси	-2,555 *	-	3,341 **	-	2,131 *	5,763 ***	-	3,273 *	-	-
Відповідальність за себе, інших та світ навколо	-	-5,740 ***	-	-	-5,640 ***	-	-	-	-	-
Гуманність до слабких та беззахисних	-2,255 *	-	-	-	-	3,450 ***	-	-	-	-
Дбайливе ставлення до природи	-	-	-	- 3,139 **	-	-	-3,770 ***	-	-	-3,674 *
Той, хто живе по совісті	-	-	2,279 *	-	-	3,119 **	-	3,273 *	-	-
Той, хто має різнобічні духовні потреби	-	-	- 2,652 **	3,055 **	-	-4,124 ***	2,573 *	-	-	4,243 *
Той, хто дотримується законів Природи та Космосу	-	4,318 ***	-	-	3,908 ***	-	-	-3,400 *	-	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Додаток Е

Результати дослідження смисложиттєвих орієнтацій

Додаток Е.1

Таблиця Е.1.1

Розподіл студентів за класами актуальних смислових станів

N=228

Клас АСС	Осмиленість минулого (результативність життя)	Осмиленість теперішнього (задоволеність процесом)	Осмиленість майбутнього (наявність цілей)	Частота	
				абс. к-ть	%
1	Низька	Низька	Низька	69	30,26
2	Висока	Низька	Низька	12	5,26
3	Низька	Висока	Низька	42	18,42
4	Висока	Висока	Низька	60	26,32
5	Низька	Низька	Висока	4	1,75
6	Висока	Низька	Висока	3	1,32
7	Низька	Висока	Висока	6	2,63
8	Висока	Висока	Висока	32	14,04

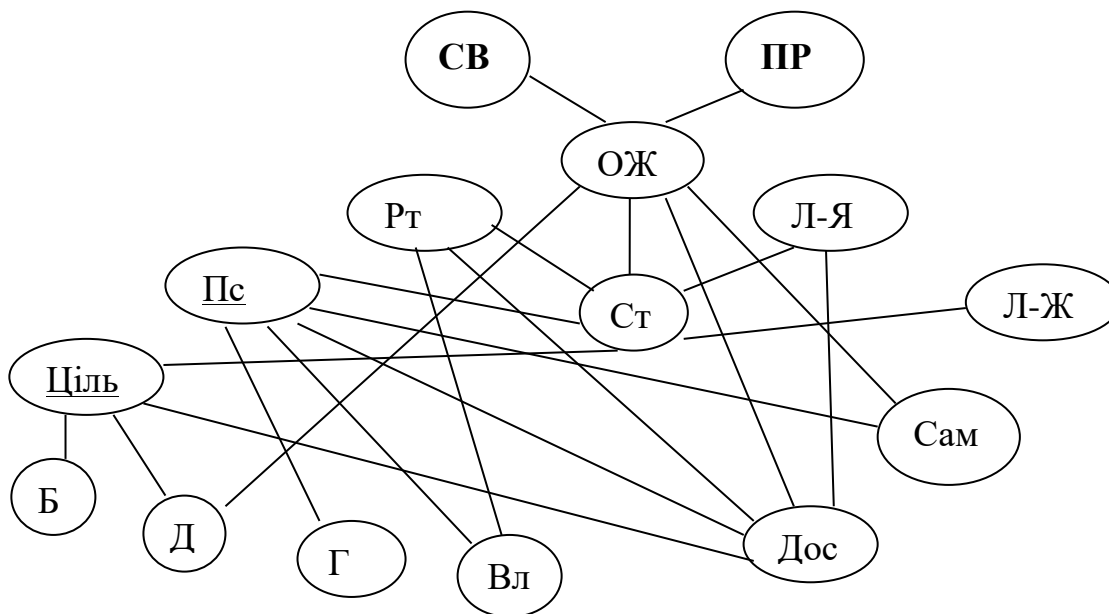
Таблиця Е.1.2

Розподіл вчителів за класами актуальних смислових станів

N=65

Клас АСС	Осмиленість минулого (результативність життя)	Осмиленість теперішнього (задоволеність процесом)	Осмиленість майбутнього (наявність цілей)	Частота	
				абс. к-ть	%
1	Низька	Низька	Низька	9	13,84
2	Висока	Низька	Низька	8	12,31
3	Низька	Висока	Низька	3	4,62
4	Висока	Висока	Низька	8	12,31
5	Низька	Низька	Висока	3	4,62
6	Висока	Низька	Висока	5	7,69
7	Низька	Висока	Висока	1	1,54
8	Висока	Висока	Висока	28	43,07

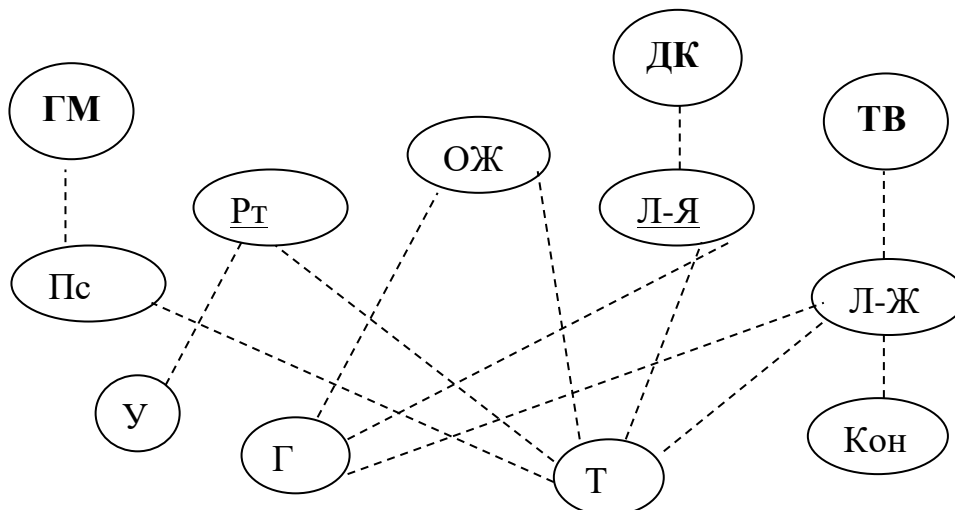
Додаток Ж
Результати кореляційного аналізу показників осмисленості життя та цінностей



прямий зв'язок —

Рис. Ж.1.1. Кореляційна плеяда прямих зв'язків показників осмисленості життя та значущості цінностей студентів:

СВ – святість материнства, дитинства, старості; ПР – дбайливе ставлення до природи; Б – безпека; Д – доброта; Г – гедонізм; Вл – влада; Дос – досягнення; Ст – стимуляція; Сам – самостійність; ОЖ – осмисленість життя; Ціль – цілі в житті; Пс – процес життя; Рт – результативність життя; Л-Я – локус контролю-Я; Л-Ж – локус контролю-життя.



обернений зв'язок

Рис. Ж.1.2. Кореляційна плеяда обернених зв'язків показників осмисленості життя та значущості цінностей студентів:

ГМ - гуманність до слабких та беззахисних; ДК - життя за законами добра та краси; ТВ – творче ставлення до себе та світу; У – універсалізм; Г – гедонізм; Т – традиції; К – конформність; ОЖ – осмисленість життя; Пс – процес життя; Рт – результативність життя; Л-Я – локус контролю-Я; Л-Ж – локус контролю-життя.

Додаток К

Результатидослідження за методикою граничних смислів Д.О.Леонтєва

Додаток К.1

Таблиця К.1.1

Оцінка достовірності відмінностей показників структурного аналізу методики граничних смислів вчителів та студентів

Структурні індикатори	Вчителі (N=65)		Студенти (N=228)		t-Stud	p
	М	σ	М	σ		
Абсолютне число граничних категорій	3,59	1,61	4,25	1,67	-2,268	0,05
Абсолютне число вузлових категорій	6,56	3,73	5,44	2,98	1,759	-
Індекс зв'язку отриманої структури смислів	2,90	2,07	1,58	1,43	2,744	0,01
Абсолютне число категорій, що не повторюються	40,37	7,03	33,52	11,87	4,524	0,001
Середня довжина ланцюгів	4,65	1,36	4,03	1,42	2,527	0,05
Продуктивність	10,09	1,76	8,38	2,97	4,524	0,001

Таблиця К.1.2

Показники структурного аналізу методики граничних смислів студентів різних курсів

Структурні індикатори	V курс (N=58)		IV курс (N=59)		II курс (N=55)		I курс (N=56)	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Абсолютне число граничних категорій	4,09	1,29	3,78	1,44	4,66	1,62	4,79	2,55
Абсолютне число вузлових категорій	5,05	2,84	6,25	3,23	5,31	2,82	5,00	3,00
Індекс зв'язку отриманої структури смислів	1,49	1,26	1,86	1,04	1,53	1,05	1,37	1,21
Абсолютне число категорій, що не повторюються	31,65	8,23	32,11	9,86	37,13	12,36	34,37	19,04
Середня довжина ланцюгів	3,75	1,40	4,22	1,14	4,27	1,46	3,90	1,83
Продуктивність	7,91	2,06	8,03	2,47	9,28	3,09	8,59	4,76

Таблиця К.1.3

**Оцінка відмінностей показників структурного аналізу
методики граничних смислів студентів різних курсів**

Структурні індикатори	V- IV		V-II		V-I		IV-II		IV-I		II-I	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Абсолютне число граничних категорій	1,018	-	-1,623	-	-1,128	-	-2,355	*	-1,600	-	-0,205	-
Абсолютне число вузлових категорій	-1,743	-	-0,403	-	0,057	-	1,278	-	1,431	-	0,368	-
Індекс зв'язку отриманої структури смислів	-1,412	-	-0,083	-	0,345	-	0,824	-	1,472	-	0,330	-
Абсолютне число категорій, що не повторюються	-0,222	-	-2,173	*	-0,598	-	-1,834	-	-0,484	-	0,564	-
Середня довжина ланцюгів	-1,631	-	-1,549	-	-0,311	-	-0,164	-	0,694	-	0,756	-
Продуктивність	-0,222	-	-2,173	*	-0,598	-	-1,834	-	-0,484	-	0,564	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Таблиця К.1.4

**Оцінка відмінностей показників структурного аналізу
методики граничних смислів вчителів та студентів за роками навчання**

Структурні індикатори	V курс-вчителі		IV курс-вчителі		II курс - вчителі		I курс - вчителі	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Абсолютне число граничних категорій	1,590	-	0,554	-	2,810	**	1,890	-
Абсолютне число вузлових категорій	-2,088	*	-0,392	-	-1,628	-	-1,732	-
Індекс зв'язку отриманої структури смислів	-2,811	**	-2,114	*	-2,340	*	-2,826	**
Абсолютне число категорій, що не повторюються	-5,228	***	-4,176	***	-1,326	-	-1,332	-
Середня довжина ланцюгів	-2,988	**	-1,526	-	-1,144	-	-1,603	-
Продуктивність	-5,228	***	-4,176	***	-1,326	-	-1,332	-

Примітка. * - p<0,05, ** - p<0,01, *** - p<0,001

Додаток К.2

Таблиця К.2.1

**Оцінка достовірності відмінностей змістовних індикаторів
методики граничних смислів вчителів та студентів**

Змістовні індикатори	Вчителі (N=65)		Студенти(N=228)		t-Stud	p
	М	σ	М	σ		
Індекс децентрації	7,63	2,93	5,09	4,51	4,217	0,001
Індекс рефлексивності	11,49	4,92	11,16	6,02	0,350	-
Індекс негативності	2,68	1,53	3,55	2,67	- 2,609	0,01

Таблиця К.2.2

**Змістовні індикатори методики граничних смислів
студентів різних курсів**

Змістовні індикатори	V курс(N=58)		IV курс (N=59)		II курс (N=55)		I курс (N=56)	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Індекс децентрації	3,56	2,52	5,39	4,49	5,64	3,59	7,11	5,10
Індекс рефлексивності	9,26	3,81	12,67	5,02	11,72	6,92	11,68	8,95
Індекс негативності	3,26	2,31	3,19	2,29	4,47	3,07	3,32	2,16

Таблиця К.2.3

Оцінка відмінностей змістовних індикаторів методики граничних смислів студентів різних курсів

Змістовні індикатори	V- IV		V-II		V-I		IV-II		IV-I		II-I	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Індекс децентрації	-2,175	*	-1,904	-	-2,881	**	-0,164	-	-1,236	-	-0,983	-
Індекс рефлексивності	-3,348	**	-1,820	-	-1,138	-	0,640	-	0,443	-	0,014	-
Індекс негативності	0,118	-	-1,875	-	-0,074	-	-1,921	-	-0,148	-	1,273	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Таблиця К.2.4

Оцінка відмінностей змістовних індикаторів методики граничних смислів вчителів та студентів за роками навчання

Змістовні індикатори	V курс - вчителі		IV курс - вчителі		II курс - вчителі		I курс - вчителі	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Індекс децентрації	-6,821	***	-2,558	*	-1,859	-	-0,421	-
Індекс рефлексивності	-2,318	*	1,038	-	0,160	-	0,090	-
Індекс негативності	1,365	-	1,154	-	3,027	**	0,839	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Додаток Л
Результати дослідження самоактуалізації особистості

Додаток Л.1

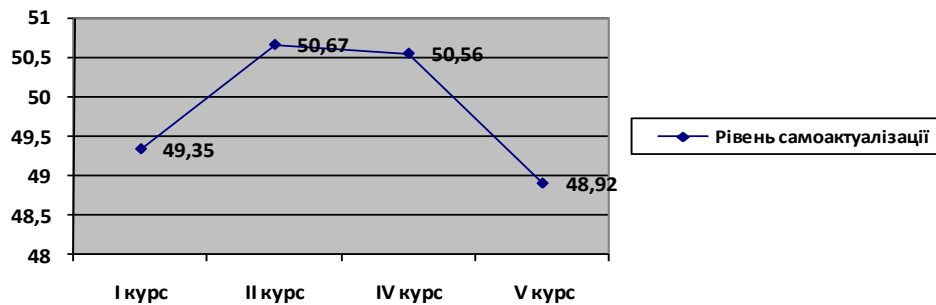


Рис. Л.1.1. Динаміка прагнення до самоактуалізації серед студентів різних курсів

Таблиця Л.1.1

**Розподіл показників за шкалами тесту самоактуалізації особистості
у майбутніх педагогів різних курсів навчання**

Шкали	Середній показник				
	I курс (N=56)	II курс (N=55)	IV курс (N=59)	V курс (N=58)	Студенти в цілому (N=228)
Орієнтація в часі	52,81	53,64	55,97	50,83	53,56
Цінності	60,00	61,61	54,82	50,69	55,37
Погляд на природу людини	47,72	49,82	45,83	38,96	44,58
Потреба у пізнанні	51,75	51,61	53,75	53,33	52,99
Креативність	55,91	55,56	55,09	53,19	54,84
Автономність	41,52	43,70	46,57	47,08	45,09
Спонтанність	36,61	37,04	38,98	43,89	39,55
Саморозуміння	44,39	46,48	49,03	47,50	47,12
Аутосимпатія	40,00	40,74	46,39	46,67	44,41
Контактність	46,49	47,90	51,11	48,33	48,87
Гнучкість у спілкуванні	48,77	49,38	48,47	48,75	48,64

Таблиця Л.1.2

**Оцінка відмінностей між студентами різних курсів
за показниками тесту самоактуалізації**

Показник	I-II		I-IV		I-V		II-IV		II-V		IV-V	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Рівень прагнення до самоактуалізації	-0,814	-	-0,754	-	0,218	-	0,074	-	0,915	-	0,864	-
Орієнтація в часі	-0,275	-	-0,998	-	0,527	-	-0,781	-	0,783	-	1,387	-
Цінності	-0,717	-	2,097	*	2,852	**	2,798	**	3,380	**	1,214	-
Погляд на природу людини	-0,772	-	0,6677	-	2,703	**	1,470	-	3,461	***	2,124	*
Потреба у пізнанні	0,052	-	-0,7247	-	-0,533	-	-0,799	-	-0,596	-	0,150	-
Креативність	0,131	-	0,309	-	0,886	-	0,180	-	0,784	-	0,639	-
Автономність	-0,780	-	-1,706	-	-1,563	-	-0,999	-	-0,970	-	-0,141	-
Спонтанність	-0,149	-	-0,851	-	-2,464	*	-0,694	-	-2,308	*	-1,709	-
Саморозуміння	-0,613	-	-1,365	-	-0,849	-	-0,751	-	-0,278	-	0,420	-
Аутосимпатія	-0,224	-	-2,072	*	-1,997	*	-1,799	-	-1,671	-	-0,083	-
Контактність	-0,499	-	-1,611	-	-0,564	-	-1,117	-	-0,132	-	0,840	-
Гнучкість у спілкуванні	-0,216	-	0,113	-	0,007	-	0,344	-	0,200	-	-0,093	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

**Оцінка достовірності відмінностей між вчителями та студентами
(окремо по курсах і в цілому)
за показниками тесту самоактуалізації особистості**

Показник	B-I		B-II		B-IV		B-V		Вчителі-студенти в цілому	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Рівень прагнення до самоактуалізації	3,265	**	2,538	*	2,670	**	2,902	**	4,115	***
Орієнтація в часі	2,139	*	1,994	*	1,194	-	2,367	*	2,273	*
Цінності	1,870	-	1,130	-	3,973	***	4,227	***	4,749	***
Погляд на природу людини	5,084	***	4,510	***	5,809	***	7,213	***	7,738	***
Потреба у пізнанні	1,908	-	2,011	*	1,284	-	1,331	-	1,871	-
Креативність	-0,194	-	-0,065	-	0,113	-	0,7271	-	0,249	-
Автономність	-1,991	*	-2,918	**	-3,774	***	-3,217	**	-4,062	***
Спонтанність	-0,794	-	-0,955	-	-1,782	-	-3,499	***	-2,525	**
Саморозуміння	1,353	-	0,660	-	-0,190	-	0,293	-	0,584	-
Аутосимпатія	-1,344	-	-1,548	-	-3,526	***	-3,178	**	-3,348	***
Контактність	1,756	-	1,195	-	-0,073	-	0,860	-	1,026	-
Гнучкість у спілкуванні	0,262	-	0,038	-	0,400	-	0,240	-	0,386	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Додаток М

Рівні розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери вчителя

Додаток М.1
Таблиця М.1.1

Обґрунтування змісту рівнів розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери вчителя

Спроби дослідження рівнів розвитку складових ціннісно-сміслової сфери особистості в психологічній науці							
Ієрархічні рівні мотивуютьуючих потреб		Стадії «Его-розвитку» (Дж.Ловінгер)	Рівні морального розвитку (Л.Колберг)	Рівні розвитку цінностей		Рівні смислової сфери особистості (Б.С.Братусь)	Рівні розвитку професійно значущих складових ціннісно- сміслової сфери вчителя
(А.Маслоу)	(К.Альдерфер)			(Л.Б.Ерштейн)	(Е.О.Помиткін)		
<ul style="list-style-type: none"> Духовні потреби (у самоактуалізації, самореалізації, самоідентифікації, пізнанні) 	<ul style="list-style-type: none"> Потреби розвитку (прагнення особистісного росту та самоактуалізації) 	<ul style="list-style-type: none"> Інтеграційна стадія – формування здатності до гармонізації суперечливих цінностей на внутрішньоособистісному рівні та у взаєминах зі світом Автономна стадія – усвідомлення суперечностей між власними цінностями і цінностями суспільства, формування толерантності, розуміння і поваги до цінностей інших 	Післяконвенційний: <ul style="list-style-type: none"> Стадія орієнтації на універсальні принципи і моральні норми («автономна мораль») Стадія орієнтації на суспільний договір 	<ul style="list-style-type: none"> Цінності першого (вищого) порядку – цінності, від яких людина не може відмовитися, які є визначальними для її життя, професійної діяльності, взаємодії зі світом 	<ul style="list-style-type: none"> Універсальні цінності Загальнолюдські цінності 	<ul style="list-style-type: none"> Духовний (есхатологічний) – особистість визнає духовність, пошук смислу та цілей життя визначальними для себе Просоціальний (гуманістичний) – смислової спрямованості життєдіяльності особистості надає прагнення принести користь суспільству (результатами праці, спілкування, пізнання) 	<ul style="list-style-type: none"> Високий
<ul style="list-style-type: none"> Потреба у визнанні та повазі Соціальні потреби Потреба в безпеці 	<ul style="list-style-type: none"> Соціальні потреби (прагнення розширення контактів, визнання, групової безпеки) 	<ul style="list-style-type: none"> Свідома стадія – формування власних принципів та ідеалів на основі норм соціуму Конформна стадія – прийняття зовнішніх правил і цінностей, поведінка регулюється соромом, який є наслідком їхнього порушення 	Конвенційний: <ul style="list-style-type: none"> Стадія орієнтації на авторитет («мораль соціальних систем і свідомості») Стадія орієнтації на модель належної поведінки («мораль взаємних міжособистісних очікувань») 	<ul style="list-style-type: none"> Цінності другого порядку – цінності, від яких людина може відмовитися в складних умовах життя 	<ul style="list-style-type: none"> Суспільні цінності Сімейні цінності 	<ul style="list-style-type: none"> Групоцентричний – смислоутворюючого характеру набуває найближче соціальне оточення людини 	<ul style="list-style-type: none"> Середній
<ul style="list-style-type: none"> Фізіологічні і потреби 	<ul style="list-style-type: none"> Екзистенційні потреби (підтримка існування) 	<ul style="list-style-type: none"> Самозахисна стадія – основою регуляції поведінки є егоцентричність, маніпулювання і прагнення отримати зиск Імпульсивна стадія - поведінка регулюється прагненням заохочень і уникнення покарань Досоціальна стадія – поведінка регулюється потребами і прагненням задоволень 	Доконвенційний: <ul style="list-style-type: none"> Стадія егоїстичних інтересів взаємної вигоди («індивідуалістична мораль») Стадія послуху та уникнення покарань («гетерономна мораль») 	<ul style="list-style-type: none"> Цінності третього (нижчого) порядку – цінності, відмова від яких можлива під дією впливів слабкої інтенсивності 	<ul style="list-style-type: none"> Егоцентричні цінності 	<ul style="list-style-type: none"> Егоцентричний – система смислів особистості характеризується поєднанням егоїзму зі споживачьким ставленням до довколишніх і до життя в цілому 	<ul style="list-style-type: none"> Низький

**Показники рівнів розвитку професійно значущих складових
ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя**

Рівні розвитку професійно значущих складових ціннісно-сміслової сфери майбутнього вчителя	Показники за методиками				
	Методика вивчення цінностей Ш.Шварца	Методика вивчення духовних цінностей І.Л.Селіванової	Тест «СЖО» Д.О.Леонтьєва	Методика граничних смислів Д.О.Леонтьєва	Тест самоактуалізації особистості Н.Ф.Каліної, А.В.Лазукіна
Високий	Висока значущість цінностей «Доброти», «Універсалізму» та «Самостійності»	Найбільш значущі цінності: «Святість материнства, дитинства та старості», «Життя за законами добра і краси», «Відповідальність за себе, за інших та світ навколо»	Приналежність актуальних смислових станів особистості до 8-го класу	Переважання класифікаційних груп граничних смислів «Професійне самовизначення», «Саморозвиток і самореалізація», «Екзистенційні цінності»	Високий рівень прагнення до самоактуалізації особистості
Середній	Пріоритетність цінностей «Безпеки», «Досягнень», «Традицій» та «Конформності»	Найбільш значущі цінності: «Гуманність до слабких та беззахисних», «Віра в Бога», «Творче ставлення до себе та світу»	Приналежність актуальних смислових станів особистості до 4-го, 6-го, 7-го класів	Більші відсоткові співвідношення груп «Життя в контексті життя інших людей», «Особистісне самовизначення» та «Орієнтація на продукт»	Середній рівень прагнення до самоактуалізації особистості
Низький	Першочергова значущість цінностей «Стимуляції», «Гедонізму» та «Влади»	Найбільш значущі цінності: «Знання історії свого народу», «Повага до державної та рідної мови», «Пам'ять про своїх предків», «Дбайливе ставлення до природи»	Приналежність актуальних смислових станів особистості до 1-го, 2-го, 3-го і 5-го класів	Переважання в протоколах досліджуваних смислів, віднесених до груп «Повнота і радість життя» і «Соціальні цінності»	Низький рівень прагнення до самоактуалізації особистості

Таблиця М.1.3

Розподіл студентів та вчителів за критеріями розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери

Критерії	Категорія досліджуваних	Рівні розвитку професійно значущих складових ціннісно-сислової сфери					
		Високий		Середній		Низький	
		абс.к-ть	%	абс.к-ть	%	абс.к-ть	%
Гуманістична та професійна спрямованість системи цінностей особистості	Вчителі(N=65)	36	55,38	29	45,62	0	0
	Студенти(N=228)	125	54,83	67	29,38	36	15,79
Ієрархічність та цілісність ціннісної системи, що забезпечується духовними цінностями як інтегруючим компонентом	Вчителі(N=65)	50	76,92	13	20,00	2	3,08
	Студенти(N=228)	155	67,98	46	20,18	27	11,84
Продуктивність актуальних смислових станів для життєдіяльності особистості	Вчителі(N=65)	28	43,08	14	21,54	23	35,38
	Студенти(N=228)	32	14,04	69	30,26	127	55,70
Осмислення значущих для професійної діяльності вчителя характеристик	Вчителі(N=65)	18	27,69	31	47,69	16	24,62
	Студенти(N=228)	27	11,84	98	42,98	103	45,18
Прагнення особистості до самоактуалізації.	Вчителі(N=65)	23	35,38	41	63,08	1	1,54
	Студенти(N=228)	59	25,88	98	42,98	71	31,14

Додаток Н

**Аналіз розвивального впливу на ціннісно-смыслову сферу студентів
вивчення психологічних дисциплін**

Додаток Н.1
Таблиця Н.1

**Можливості розгляду проблеми цінностей та смислів
в темах фундаментальних психологічних дисциплін**

Дисципліна	Приклади тем	Особливості включення аксіологічної проблематики
Загальна психологія	«Психологія особистості»	<ul style="list-style-type: none"> • доповнення вивчення проблеми спрямованості як системи мотивів поведінки особистості аналізом сутності цінностей та ціннісних орієнтацій, підкреслення їхньої мотиваційно-регулятивної функції сприятиме покращенню засвоєння теми у цілому та явища спрямованості зокрема; • питання про самосвідомість особистості поглибить розкриття сутності усвідомлення власної системи цінностей, перетворення її у несуперечливу та стійку структуру.
	«Міжособистісні стосунки у групах та колективах»	<ul style="list-style-type: none"> • усвідомлення ролі ціннісно-орієнтаційної єдності для інтеграції у групах та колективах; • утворення умов для проектування здобутих знань на побудову в майбутньому гармонійних взаємин між вчителем та учнями.
	«Здібності»	<ul style="list-style-type: none"> • доповнення аналізу проблем професійної придатності та професійної орієнтації учнів акцентуванням уваги на необхідності під час вибору професії ознайомитись із її ціннісно-смысловими характеристиками. Їхнє усвідомлення, наявність покликання та здібностей сприятимуть оптимізації професійного вибору.
Вікова психологія	Теми, які стосуються розвитку психіки в онтогенезі	<ul style="list-style-type: none"> • простеження процесу становлення цінностей та смислів особистості в різні вікові періоди; • сприяння формуванню педагогічної спрямованості здобутих студентами знань, розумінню та врахуванню індивідуально-психологічних характеристик дітей різного віку під час роботи з ними. • акцентування уваги на психічних новоутвореннях юнацького віку, зокрема, на проблемі становлення ідеалів та світогляду, поширення серед молоді міркувань на «вічні теми», що створює передумови для чіткого осмислення свого життя у

		майбутньому.
Педагогічна психологія	«Психологія учіння як специфічної пізнавальної діяльності людини»	<ul style="list-style-type: none">• створення умов для професійного самовизначення майбутнього вчителя, засвоєння ним ціннісно-сміслового наповнення праці педагога;

Продовж. табл. Н.1

Дисципліна	Приклади тем	Особливості включення аксіологічної проблематики
	<p>«Психологія навчання»</p> <p>«Психологія виховання і самовиховання як цілеспрямованого формування особистості»</p> <p>«Психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • акцент на значущості осмисленого засвоєння знань, ролі цінностей у мотивації процесу учіння тощо; • аналіз проблеми перебудови системи освіти на засадах гуманістичних цінностей, оптимізації взаємин між вчителем та учнем. • застосування завдань, які спрямовані на усвідомлення актуальності теми у професійній підготовці вчителя; • окреслення кола педагогічних цінностей та смислів, визнання необхідності перетворення їх в особистісні надбання кожного студента; • вироблення відповідних цілей та засобів виховання і самовиховання майбутнього вчителя.
Соціальна психологія	<p>«Розвиток особистості у системі міжособистісних стосунків»</p> <p>«Міжособистісні стосунки у системі «учні – учні»»</p> <p>«Міжособистісні стосунки у системі «вчитель – учні»»</p> <p>«Основні соціально-психологічні аспекти взаємовідносин у педагогічному колективі»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз ролі взаємин з іншими людьми як чинника розвитку ціннісно-сислової сфери; • вивчення феномену «ціннісного внеску»; • розгляд сутності понять «ціннісно-орієнтаційна єдність» та «психологічна несумісність» з аксіологічних позицій; • акцентування уваги на необхідності побудови міжособистісних стосунків на засадах духовності; • аналіз проблем педагогічного спілкування в контексті ціннісно-сислової проблематики; • деталізація поняття «духовний вплив»; • формування толерантності, терпимості, взаємоповаги.
Етика та психологія сімейного життя	Всі теми	<ul style="list-style-type: none"> • порушення названих проблем у контексті підготовки до шлюбу та оптимізації сімейних стосунків

Додаток Н.2
Таблиця Н.2.1

**Тематичний план вивчення
спецкурсу «Цінності та смисли особистості вчителя»**

№	Теми	Кількість годин		
		Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
1.	Цінність як універсальна та міждисциплінарна категорія	2	2	7

2.	Ціннісні орієнтації особистості	2	2	7
3.	Духовність і духовні цінності у становленні майбутнього вчителя	2	4	10
4.	Проблема смислів та її значення у професійній діяльності вчителя	2	4	10
Всього годин		8	12	34

**Структура занять
спецкурсу «Цінності та смисли особистості вчителя»**

Особливості проведення лекцій	Структура практичного заняття	Напрямки самостійної роботи
<ul style="list-style-type: none"> • вирішення теоретичних завдань курсу; • насичення елементами діалогу; • постійний зворотній зв'язок зі слухачами; • відслідковування ступеня включення студентів у процес пізнання нового; • додатковим джерелом інформації є невербальні прояви у поведінці студентів, їхні прохання повторити або уточнити ту або іншу думку, запитання у процесі або наприкінці лекції; • проблемний характер викладу матеріалу; • стимулювання активності студентів при визначенні проблемності ситуацій, пошуку і знаходженні шляхів їхнього вирішення у процесі дискусії; • самостійність висновків як ознака емоційно-особистісного включення у спільну пізнавальну діяльність; • важливість ставлення викладача до поставлених питань і відповідей на них, а також його компетентності; • викладач як джерело смислів, адже особистість здатна розширювати власний смисловий світ за рахунок інших смислових світів. 	<ul style="list-style-type: none"> • обговорення теоретичних питань; • розгляд результатів самостійної роботи; • проведення діагностики ціннісно-смислової сфери студентів; • виконання завдань проблемного та творчого характеру. 	<ul style="list-style-type: none"> • складання опорних конспектів; • опрацювання основної та додаткової літератури з відповідних тем; • ведення словника основних понять; • реферування наукових статей; • підготовка теоретичних питань до практичних занять; • підготовка рефератів; • виконання індивідуальних та домашніх завдань; • підготовка до підсумкової модульної роботи; • підготовка до заліку.

**Змістове наповнення занять
спецкурсу «Цінності та смисли особистості вчителя»**

Інформаційний блок		Діагностичний та практично-перетворювальний блоки			
Тема і план лекції	Види лекцій	Зміст лекційних занять	Основні цілі практичних занять	Методи і прийоми	Завдання та результативність практичних занять
<p>«Цінність як універсальна та міждисциплінарна категорія»</p> <p>1. Актуальність проблеми дослідження ціннісно-сислової сфери особистості.</p> <p>2. Філософські підходи до трактування поняття “цінність”.</p> <p>3. Дослідження цінностей у зарубіжній та вітчизняній психології.</p>	лекція-діалог з аудиторією	<ul style="list-style-type: none"> актуальність проблеми, її недостатнє вивчення та важливість у професійній підготовці вчителя; універсальність категорії «цінність»; історичне становлення поняття «цінність», тісний зв'язок із суспільно-економічними передумовами, подібність та відмінності у трактуванні; уявлення про подвійну природу цінностей: їхню історичну обумовленість розвитком суспільства та одночасним втіленням у досвіді конкретної особистості щодо значущості для себе певних об'єктів або явищ; мотивація не лише на засвоєння теоретичних положень та практичних умінь, а й стимулювання потреби самопізнання та самовдосконалення студентом власної особистості; наслідком є вміння студентів орієнтуватися у питаннях методології аксіологічних досліджень, критично та осмислено опрацьовувати наукові джерела, розглядати ціннісну проблематику з різних позицій. 	<ul style="list-style-type: none"> забезпечити студентам можливість застосовувати здобуті теоретичні знання на практиці; розвивати вміння та навички, які максимально сприятимуть усвідомленню здійсненого професійного вибору; стимулювати самостійний пошук шляхів реалізації педагогічних цінностей та смислів; сприяти усвідомленню себе як їхнього носія та втілювача при визначенні власної професійної перспективи; створити умови для розуміння єдності особистісного, професійного та життєвого самовизначення. 	<ul style="list-style-type: none"> тестування з метою діагностики цінностей особистості; психологічний аналіз цитувань відомих особистостей; вправи «Ціна не означає цінність?», «Знання і цінності»; групова дискусія «Цінності декларовані та особистісні»; самоаналіз; психологічний аналіз публіцистичного тексту (уривку із статті Р.Рождественського «Вибір»); комунікативна гра «Дієвість цінностей»; метод створення і аналізу конкретних ситуацій морального вибору; вправа «Ціль виправдовує засоби?» 	<ul style="list-style-type: none"> діагностика цінностей особистості; стимулювання роздумів над проблемами цінностей, світогляду, професійної підготовки та значення праці вчителя; активізація аналізу власної системи цінностей та її порівняння із цінностями, прийнятими у суспільстві; студенти розмірковували щодо розбіжностей між соціально-історичними та персональними цінностями, аналізували чинники, під впливом яких формується система цінностей особистості; доведено роль самоактивності особистості у становленні індивідуальної системи цінностей, що сприяло усвідомленню наслідків вибору ціннісних орієнтирів у поведінці та відповідальності за них, розумінню значення цінностей для реалізації життєвих цілей; аналіз проблеми морального вибору підвів до думки щодо подвійної його природи: ціннісної, що визначає значущість мети, й інструментальної, операційної, що визначає оптимальність засобів для досягнення мети.

Продовж. табл. Н.2.3

Інформаційний блок			Діагностичний та практично-перетворювальний блоки		
Тема і план лекції	Види лекцій	Зміст лекційних занять	Основні цілі практичних занять	Методи і прийоми	Завдання та результативність практичних занять
<p>«Ціннісні орієнтації особистості»</p> <p>1. Визначення поняття «ціннісні орієнтації» у наукових дослідженнях</p> <p>2. Класифікація та ієрархія цінностей і ціннісних орієнтацій.</p> <p>3. Становлення системи ціннісних орієнтацій особистості та чинники, які його визначають.</p>	проблем на лекція	<ul style="list-style-type: none"> аналіз співвідношення понять «цінності» та «ціннісні орієнтації»; відслідковування взаємозв'язку ціннісних орієнтацій із ціннісним ставленням, особистісним смыслом, а також потребово-мотиваційною сферою, емоційно-вольовими процесами, установками, спрямованістю особистості. постійне звернення до знань студентів із загальної психології, це сприяло систематизації, кращому засвоєнню теоретичних положень; підведення студентів до висновку, що ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої структури особистості, які визначають її спрямованість стосовно певних цінностей; усвідомлення майбутніми вчителями того, що юність є сензитивним віком для утворення ціннісних орієнтацій викликало зацікавленість, стимулювало процеси самопізнання та самовдосконалення; доведення комплексної природи ціннісних орієнтацій, підкреслення, що система цінностей та ціннісних орієнтацій формується внаслідок взаємодії когнітивного, афективного та поведінкового компонентів; акцентування уваги на тому, що кожна професія володіє власним ціннісним наповненням, стимулювання усвідомлення, що специфіка професії вчителя вимагає розвиненості гуманістичної спрямованості системи цінностей. 	<ul style="list-style-type: none"> Основні цілі практичних занять 	<ul style="list-style-type: none"> тестування з метою діагностики ціннісних орієнтацій особистості; психологічний аналіз цитувань відомих особистостей, в яких порушується ціннісна проблематика; написання і обговорення розповідей на морально-етичні теми (вправа «Мій герой»); групова дискусія на тему «Біла ворона»; метод прогнозування і моделювання моральних вчинків (вправа «Флюгер»); публічний виступ на тему «Цінності людини та її професія»; метод «галерея ідей» (вправа «Педагогічні цінності»); метод аналізу ситуацій з практики професійної діяльності (набір педагогічних ситуацій, складання орієнтовного плану виховної роботи вчителя і порівняльний аналіз робіт 	<ul style="list-style-type: none"> діагностика ціннісних орієнтацій студентів, що дало можливість оцінити їхню ієрархічну структуру, життєві ідеали, цілі, еталонні норми поведінки особистості; стимулювання роздумів над проблемами ціннісних орієнтацій як цілей і засобів особистісного та професійного розвитку; створення умов для аналізу ціннісних орієнтацій особистості на основі обраного нею взірця, переконаності у важливості пізнання та розуміння внутрішнього світу іншої людини; розвиток вміння самоаналізу; демонстрація впливу ціннісних орієнтацій на поведінку та взаємини між людьми; розвиток уявлення про залежність ціннісних орієнтацій від стійкості власних переконань та зовнішнього впливу; сприяння усвідомленню студентами взаємозв'язку ціннісних орієнтацій особистості та її професійної діяльності, специфіки педагогічних цінностей та шляхів їхньої реалізації під час виконання професійно-орієнтованих завдань; створення умов для визначення цілей самовиховання на шляху до оволодіння цінностями праці вчителя; розвиток впевненості у важливості успішної аксіологічної діяльності, створення умов для формування світоглядних позицій та визначення особистісного смислу педагогічної діяльності.

студентів).

Продовж. табл. Н.2.3

Інформаційний блок			Діагностичний та практично-перетворювальний блоки		
Тема і план лекції	Види лекцій	Зміст лекційних занять	Основні цілі практичних занять	Методи і прийоми	Завдання та результативність практичних занять
<p>«Духовність і духовні цінності у становленні майбутнього вчителя»</p> <p>1. Актуальність окресленої проблеми на сучасному етапі розвитку суспільства.</p> <p>2. Теоретичні підходи до розуміння поняття «духовність».</p> <p>3. Проблема розвитку духовності.</p> <p>4. Духовні цінності: сутність, структура, значущість.</p> <p>5. Особливості співвідношення духовності, менталітету і національних цінностей.</p> <p>6. Роль вчителя у вихованні духовності.</p>	лекція-дискусія	<ul style="list-style-type: none"> • забезпечення розуміння студентами актуальності теми для українського суспільства в цілому та для роботи вчителя зокрема; • демонстрація різноманітності підходів до проблеми духовності, чітке розмежування споріднених термінів (дух, духовне, свідомість, моральність, релігійність); • створення умов для усвідомлення співвідношення понять «духовність», «бездуховність», «антидуховність»; • аналіз сутності проблеми духовного розвитку особистості, його вікових особливостей, поетапності, закономірностей, умов та чинників; • визначення змістового наповнення, структури та місця духовних цінностей в ціннісній ієрархії, усвідомлення їхнього інтегруючого характеру; • теоретичне обґрунтування ролі вчителя в розвитку духовності особистості та суспільства в цілому. 		<ul style="list-style-type: none"> • анкетування з метою діагностики особливостей духовного розвитку; • диспут на тему «Духовність-моральність-вихованість»; • психологічний аналіз публіцистичного тексту на тему зв'язку духовності та ідеології; • психологічний аналіз життєвого шляху відомих особистостей; • написання і аналіз повідомлень щодо ролі історії у становленні духовності особистості та нації; • групова дискусія на тему «Добро і зло»; • психологічний аналіз художнього твору (уривок з твору О.Солженіцина «Архіпелаг ГУЛАГ»); • вправа «Допитливий учень»; • вправа «Моя поведінка і взаємини з іншими». 	<ul style="list-style-type: none"> • діагностика духовності особистості майбутніх учителів; • поглиблення розуміння поняття «духовність», усвідомлення її співвідношення з моральністю, вихованістю тощо; • стимулювання роздумів над проблемами загальнолюдських цінностей та духовності, співвідношенням духовності та офіційної ідеології; • обґрунтування впливу суспільних ідеалів та загальноприйнятих освітніх принципів на становлення духовності особистості; • активізація міркувань студентів щодо засобів виховання духовності; • доведення важливості впливу вивчення історії на становлення духовності особистості завдяки вихованню поваги до традицій народу, розвитку національної самосвідомості; • сприяння розумінню істинної сутності духовності та завдань школи і сім'ї у її вихованні, осмисленню проблеми активності особистості у духовному становленні; • сприяння усвідомлення значущості виховання дітей на засадах загальнолюдських цінностей і окреслення його засобів; • аналіз особливостей поведінки людини з високим рівнем духовного розвитку і усвідомлення їхнього впливу на міжособистісні взаємини;; • розвиток вміння проектувати отримані під час занять

знання на майбутню професійну діяльність.

Продовж. табл. Н.2.3

Інформаційний блок			Діагностичний та практично-перетворювальний блоки		
Тема і план лекції	Види лекцій	Зміст лекційних занять	Основні цілі практичних занять	Методи і прийоми	Завдання та результативність практичних занять
				<ul style="list-style-type: none"> • групова дискусія на тему «Що для вчителя важливіше?»; • ситуаційно-рольова гра «Ким важче бути: вчителем чи учнем?»; • вправа «Потенціал добра і зла»; • анкетування з метою діагностики змісту та ієрархії духовних цінностей; • вправа «Портрет вихованця»; • ситуаційно-рольова гра «Я-педагог»; • самоаналіз; • метод аналізу ситуацій з практики професійної діяльності (набір педагогічних ситуацій); • дидактична гра «Визначайся!»; • психологічно обґрунтований твір «Ідеальний вчитель: який він?» та його обговорення в групі 	<ul style="list-style-type: none"> • сприяння критичному осмисленню комплексу професійних та особистісних якостей у діяльності вчителя, зокрема, рівня його знань та рівня духовного розвитку; • забезпечення визнання духовності як провідної характеристики педагогічного професіоналізму та розвиток потреби у самовихованні; • розгляд ролі духовних цінностей у розвитку особистості, зокрема, шляхом визначення рівня важливості кожної духовної цінності, аналізу причин збільшення чи зменшення її значущості; • поглиблення усвідомлення ролі вчителя у вихованні духовних цінностей школярів та розвитку потреби у самовихованні з метою успішної педагогічної праці у майбутньому; • розвиток вміння застосовувати отримані під час занять знання щодо сутності та особливостей розвитку духовних цінностей у майбутній професійній діяльності; • заохочення студентів відстоювати свої почуття, переконання і цінності, прислухаючись до думок інших людей; • поглиблення усвідомлення студентами ролі духовності в роботі вчителя, створення умов для прийняття ними позиції суб'єкта майбутньої професійної діяльності, активізація їхнього самопізнання та самовиховання.

Продовж. табл. Н.2.3

Інформаційний блок			Діагностичний та практично-перетворювальний блоки		
Тема і план лекції	Види лекцій	Зміст лекційних занять	Основні цілі практичних занять	Методи і прийоми	Завдання та результативність практичних занять
<p>«Проблема смислів та її значення у професійній діяльності вчителя»</p> <p>1. Теоретичні підходи до поняття “смысл” в зарубіжній психології.</p> <p>2. Смысловая проблематика у вітчизняних дослідженнях.</p> <p>3. Джерела, механізми та компоненти смыслоутворення.</p> <p>4. Смысл життя та явище смысловтрати.</p> <p>5. Ціннісно-смысловая сфера як складова педагогічного професіоналізму у та її розвиток у майбутнього</p>	інтерактивна лекція	<ul style="list-style-type: none"> розгляд проблеми смислів, а також узагальнення, інтеграція здобутих на попередніх заняттях знань з метою формування цілісного уявлення про особливості функціонування ціннісно-смысловой сфери особистості; дотримання чітких позицій в обґрунтуванні теоретичних положень, логічності та доступності викладу матеріалу; постійне звернення до вже відомого студентам для покращення розуміння нового; постійний зв'язок з практикою застосування здобутих знань; досягнення рівня усвідомлення студентами отриманої інформації через розуміння її значущості для себе; сприяння визнанню студентами необхідності змінювати себе на шляху до професіоналізму з метою оволодіння системою цінностей та смислів, які відповідають істинному 		<ul style="list-style-type: none"> психологічний аналіз цитувань відомих особистостей; метод створення і аналізу життєвих ситуацій і ситуацій морального вибору; самоаналіз; написання і обговорення роздумів на тему «Мої життєві та професійні цілі»; групова дискусія «Самовизначення особистості»; самопрезентація на тему «Мій вихід на пенсію»; дидактична гра «Продзвенів шкільний дзвінок»; вправа «Шкільні кліше» анкетування з метою діагностики розуміння поняття «смысл життя»; рольова гра «Смысл життя і професія»; метод розгляду ситуацій з практики професійної діяльності; психологічний аналіз наукового та художнього текстів (результатів психологічного дослідження типології вчителів історії та книги «Початок шляху»); «мозковий штурм» на тему «Найважливіші цінності та 	<ul style="list-style-type: none"> поглиблення розуміння сутності поняття «смысл»; розкриття психологічних особливостей смыслоутворення; розширення уявлень студентів про значення смыслу у становленні особистісних цінностей, їхньому перетворенні у внутрішні надбання, дійові чинники регуляції поведінки; студентами зроблено важливий висновок щодо сутності і значення смыслоутворення у визначенні життєвих перспектив та засобів їхнього досягнення; сприяння усвідомленню студентами себе як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності, носія та втілювача цінностей і смислів вчительської праці; стимулювання осмислення специфіки праці вчителя шляхом звернення до минулого студентів, усвідомлення ними важливості перегляду сформованих на основі власного досвіду уявлень про школу, методи навчання та виховання під впливом зростання значущості педагогічних цінностей та визнання пріоритету розвитку кожного вихованця як провідної цінності даної професії; діагностика розуміння поняття «смысл життя»; стимулювання роздумів над важливістю проблем пошуку смыслу життя, усвідомлення власного покликання, реалізації себе у професійній діяльності; узагальнення здобутих знань та вмій, поглиблення уявлень про значення розвитку ціннісно-смысловой сфери особистості вчителя, стимулювання потреби самовдосконалення студентів як майбутніх педагогів.

вчителя.		покликанню – бути Вчителем.	смишли педагогічної діяльності».	
----------	--	-----------------------------	----------------------------------	--

Додаток П

Особливості проведення тренінгу з метою розвитку ціннісно-сміислової сфери особистості майбутнього вчителя

Додаток П.1
Таблиця П.1.1

Структура тренінгових занять

Частина тренінгу	Основні завдання	Методичні прийоми, техніки, вправи
Вступна 1-4 заняття	<ul style="list-style-type: none"> – ознайомлення студентів із специфікою тренінгу як методу навчання; – окреслення тематики занять; – актуалізація проблем, які винесені на розгляд; – сприяння знайомству учасників; – визначення правил роботи у групі; – вивчення очікувань та мотивації учасників щодо тренінгу; – вироблення традицій привітання учасників та завершення занять; – підвищення згуртованості тренінгової групи; – налагодження оптимальної психологічної атмосфери; – пізнання учасниками індивідуально-психологічних особливостей один одного та формування позитивного ставлення до них; – поглиблення розуміння внутрішнього світу іншої людини; – розвиток прагнення і вміння співпрацювати, вільно і відверто висловлювати свої думки перед групою; – сприяння поглибленню знань про соціальні ролі та рольові очікування, осмислення сутності соціальних ролей «вчитель» та «учень», усвідомлення того, як внутрішній світ людини впливає на виконання нею ролей. 	<ul style="list-style-type: none"> – Вступне слово – Вправи на привітання, «Презентація», «Кидання м'яча», «Цікаве ім'я», «Це чудово!» – «Незакінчені речення» – «Я рефлексую», «Продовжи фразу», «Прощання з групою» – «Загальний ритм», «Прядіння пряжі» – «Компліменти» – «Візитка», «Розповіді та палички», «Проективний малюнок», «Мое бачення тренінгу», «П'ять добрих слів» – «Казковий герой», «Зроби бажання реальним» – «Будуємо автомобіль», «Мое послання у світ» – «Ролі», «Вгадай професію», «Маски», «Дитина», «Я у дитинстві», «Хто я?»
Основна 5-19 заняття	<ul style="list-style-type: none"> – самовизначення кожного учасника та групи у цілому щодо цілей своєї роботи; – створення у групі атмосфери, сприятливої для пізнання та прояву себе; – порушення стереотипних уявлень про себе та свою майбутню професійну діяльність; – актуалізація кожним своєї позиції як майбутнього вчителя; – визнання необхідності змін; 	Вправи тематичних блоків (див.нижче)

Продовж. табл. П.1.1

Частини тренінгу	Основні завдання	Методичні прийоми, техніки, вправи
	<ul style="list-style-type: none"> – окреслення, усвідомлення, порівняння системи цінностей та смислів, які притаманні професії педагога у цілому і кожному учаснику особисто; – проведення комплексу вправ, які спрямовані на розвиток ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів. 	
Завершальна 20 заняття	<ul style="list-style-type: none"> – переосмислення та узагальнення уявлень про ціннісно-сислове наповнення майбутньої професійної діяльності, про себе, свою роль та місце в професії на основі зворотнього зв'язку, рефлексії, аналізу того, що відбувалось у групі під час тренінгу, закріплення позитивних емоційних вражень від міжособистісної взаємодії та співпраці; – усвідомлення сутності і глибини особистісних змін, визначення завдань та засобів подальшого самовдосконалення особистості майбутнього вчителя. 	<ul style="list-style-type: none"> – «Осмилення досвіду», «Будуємо місто», «Груповий автопортрет», «Побажання», «Чарівна скриня» – «Валіза у дорогу», вправи на мотивацію подальшого самопізнання та саморозвитку ціннісно-сислової сфери особистості, завершальне слово

Таблиця П.1.2

Змістове наповнення тематичних блоків тренінгу

Тематичний блок	Цілі та завдання	Методичні прийоми, техніки, вправи
«Цінності та ціннісні орієнтації» 5-10 заняття	<ul style="list-style-type: none"> – покращення розуміння сутності понять «цінності» та «ціннісні орієнтації», визначення та аналіз власних ціннісних орієнтирів; – збагачення словника цінностей; – забезпечення участі студентів у демонстрації прикладів прояву конкретних цінностей (доброти, чуйності, терпимості, відповідальності тощо) у діяльності та поведінці, сприяння усвідомленню їхньої регуляторної функції; – визначення учасниками власних ціннісних орієнтацій; – робота над усвідомленням та вдосконаленням системи цінностей; – визнання важливості пізнання внутрішнього світу інших людей, адекватності його сприйняття та шкідливості помилкового ставлення; – забезпечення умов для розуміння комплексу чинників, які впливають на становлення ієрархії цінностей, активізація процесу самовиховання; 	<ul style="list-style-type: none"> – Вправи на мотивацію учасників – «Що я ціную?» – «Називаємо цінності» – «Сценки ввічливості», «Місто брехунів і місто правдолюбів», «Переляканий їжачок» – «Значок», «Поясни цитату» – «Вічні теми», «Трансперсональні якості», «Говорю, що бачу», «Позитивне та негативне у прояві цінностей», «Формула змінювання себе» – «Шукаю одностумців», «Помилкове ставлення», «Подарунки», «Що я ціную в людях» – «Торгуємо якостями», «Впливові стосунки», «Усвідомлення бажань», «Справедливо чи несправедливо»

Продовж. табл. П.1.2

Тематичний блок	Цілі та завдання	Методичні прийоми, техніки, вправи
	<ul style="list-style-type: none"> – сприяння усвідомленню студентами сутності педагогічних цінностей, визнанню себе в якості суб'єкта вчительської праці та втілювача даних цінностей. 	<ul style="list-style-type: none"> – «Дерево мети», «Відстоювання своїх цінностей», «Заслужений вчитель України», «Аналіз бажань»
<p>«Духовні цінності та духовність у професійній підготовці вчителя»</p> <p>11-14 заняття</p>	<ul style="list-style-type: none"> – поглиблення знань щодо сутності понять «духовність» і «духовні цінності» та їхнього взаємозв'язку з професією вчителя; – створення умов для розуміння учасникамиспіввідношення понять «духовність», «релігійність», «моральність», формування вміння аналізувати перспективи, умови та засоби духовного розвитку; – сприяння усвідомленню студентами власної ролі у духовному відродженні держави, проектування проблем духовності на роботу вчителя; – формування поваги до національних цінностей, традицій власного народу; – стимулювання самоаналізу щодо особливостей втілення учасниками у собі, у власній поведінці духовних характеристик; – забезпечення усвідомлення студентами необхідності щоденної праці над собою з метою наближення до ідеалу високодуховної людини; – розкриття чинників розвитку духовності особистості та значення навчання і виховання у цьому процесі; – демонстрація конкретних шляхів та засобів духовного розвитку. 	<ul style="list-style-type: none"> – Вправи на мотивацію учасників – «Незакінчені речення» – «Духовні цінності в Україні: вчора, сьогодні, завтра» – «Аналізуємо вислів», проект «Врятуємо духовність українства» – «Родовід», «Цінності суспільства» – «Малюючи себе», «Я - вчитель» – «Становлення Вчителя», «Додай своє», «Моя теорія ефективних дій» – «Король школи», «Єдність вимог», «Головне-другорядне», «Шкільне спілкування», «Почуття в педагогіці», «Я дію так, тому що я ціную...» – «Діалектика», «Лист до себе в майбутнє»
<p>«Система смислів майбутніх учителів»</p> <p>15-19 заняття</p>	<ul style="list-style-type: none"> – встановлення зв'язку смислової проблематики із життєвим самовизначенням особистості; – усвідомлення учасниками необхідності осмисленого ставлення до власного життя; – активізація роздумів щодо власного майбутнього, визначення життєвих планів, цілей, перспектив, усвідомлення зв'язку життєвого та професійного самовизначення; – стимулювання міркувань щодо пошуку смислу життя та побудови життєвого шляху, усвідомлення особистістю власних 	<ul style="list-style-type: none"> – Вправи на мотивацію учасників – «Моя майбутня професійна діяльність», «Визначаємо умови» – «Один день із життя вчителя», «Час успіху», «Мінливе життя» – «Життєве кредо», «Аналізуючи життя»

Тематичний блок	Цілі та завдання	Методичні прийоми, техніки, вправи
	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення залежності життєвого та професійного виборів від системи цінностей особистості, стимулювання самоаналізу; – розвиток навичок життєвого проектування на основі самопізнання та усвідомлення потреби самовдосконалення; – усвідомлення єдності минулого, сьогодення та майбутнього щодо становлення ціннісно-сміслової сфери вчителя; – створення умов для усвідомлення значущості активності та відповідальності особистості за перебіг її життя, формування навичок оцінки і використання власних життєвих ресурсів; – сприяння усвідомленню необхідності пошуку смислу життя і діяльності відповідно до цього смислу; – формування життєвого оптимізму, зміцнення впевненості студентів у можливості досягнути мети, розвиток вміння студентів вибудовувати позитивну перспективу власного життя; – активізація роздумів студентів щодо напрямку власної життєвої енергії та сил, важливості забезпечення їхньої гуманістичної спрямованості на основі загальнолюдських цінностей і цілей; – активізація прагнення професійного та життєвого самовизначення студентів, розвиток навичок самопізнання і самоаналізу; – сприяння усвідомленню майбутніми педагогами смислу праці вчителя, аналіз педагогічної спрямованості смісложиттєвих орієнтацій студентів; – створення умов для осмисленості поглядів на світ та своє місце в ньому, розширення уявлень щодо власних життєвих перспектив; – підвищення рівня усвідомлення учасниками себе в якості суб'єкта педагогічної діяльності та втіловача її цінностей і смислів. 	<ul style="list-style-type: none"> – Лотерея «Кому пощастило?» – «Я – кваліфікований і успішний: що заважає?», «Стріла життя» – «Проаналізуємо вислів», «Минуле-сьогодення-майбутнє» – «Мій життєвий шлях», «Кіно», «Життєві ресурси» – «Сьогодні перший день твого життя, що залишилося» – «Дотягнися до зірок», «Мої досягнення» – «Чотири сфери», «Моє бачення актуальних проблем» – «Закінчи думку», «Мій життєвий проект» – Притча «Подорожній» – «Картина світу» – «Мої життєві плани», «Куток до кутка»

Таблиця П.1.3

Принципи, правила, переваги групової роботи та очікування учасників тренінгових занять

Принципи та правила роботи в групі	Очікування учасників	Переваги групової роботи
<ul style="list-style-type: none"> • бажання працювати та відкритість змінам; • пізнання себе через актуальні переживання і груповий досвід (правило «тут і тепер»); • необхідність прояву активності та врахування ініціативи учасників; • розуміння особистого внеску кожного у спільну справу; • щирість у спілкуванні та емоційна відкритість; • висловлювання лише від власного імені; • визнання права інших мати свою думку і вільно її висловлювати; • відсутність порад, оцінок та завчасних висновків; • право зупинити обговорення занадто особистого; • дотримання конфіденційності стосовно того, що може статися у групі; • участь у роботі групи від початку до завершення. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Від тренера я очікую...» – розуміння, цікавих занять, чогось нового, нестандартного для себе; • «Від інших учасників я очікую...» – відсутності критики, корисного досвіду, підтримки; • «Від себе я очікую...» – змін, сміливості, впевненості в собі, реалізації себе; • «Мета, якої я хочу досягти...» – пізнати себе, вміти обмінюватися думками та вільно спілкуватися, навчитися корисному для життя та роботи. 	<ul style="list-style-type: none"> • група відтворює суспільство в мініатюрі, тому в ній паралельно іншим характеристикам відображається соціальний тиск, вплив, конформізм, що виступає додатковим індикатором дієвості цінностей; • в групі наявна можливість отримати зворотній зв'язок, подивитися на себе очима інших; • сприятлива атмосфера групи дозволяє спробувати різні моделі поведінки і знайти оптимальну, щоб потім перенести її у реальне життя; • групова робота забезпечує прояв ідентифікації як одного з механізмів розвитку особистості, наслідком якої є особистісні зміни; • згуртованість групи активізує процеси саморозкриття та самопізнання.

Додаток Р

**Результати реалізації програми самопізнання та саморозвитку
ціннісно-сислової сфери особистості**

Додаток Р.1

Таблиця Р.1

**Структура програми самопізнання та саморозвитку
ціннісно-сислової сфери особистості**

Цілі	Вправи	Приклади запитань для активізації роздумів щодо власних психологічних характеристик та перетворень
<ul style="list-style-type: none"> – Стимулювання мотивації роботи над програмою – Усвідомлення ролі самопізнання та самовдосконалення – Визнання наявності внутрішнього потенціалу для змін і ролі самоактивності у їхньому здійсненні – Стимулювання відчуття себе джерелом власних успіхів, переживання своїх можливостей на шляху самовдосконалення та визнання необхідності його здійснення 	<ul style="list-style-type: none"> – Рекомендації для студентів щодо опрацювання програми – «Істина у кожному з нас» – «Поміркуй над висловом» – «Можливості людства» – «Талісман» 	<ul style="list-style-type: none"> – Чи посилилася Ваша потреба пізнавати себе після виконання вправ? – Що саме Ви хотіли б дослідити у собі?
<ul style="list-style-type: none"> – Розвиток навичок самоаналізу та створення відповідних умов – Актуалізація потреби фіксації результатів роботи над собою з метою прослідкувати особливості перебігу, можливі труднощі та досягнення у процесах самопізнання та саморозвитку ціннісно-сислової сфери 	<ul style="list-style-type: none"> – Психологічний робочий зошит 	<ul style="list-style-type: none"> – Чи відчули Ви результативність фіксації результатів роботи над собою? – Чи супроводжувалася ця робота труднощами? Якими саме? – Що нового Ви дізналися про себе? – Які додаткові завдання самопізнання ціннісно-сислової сфери Ви маєте на меті розв'язати?
<ul style="list-style-type: none"> – Розвиток вміння раціонально розподіляти свій час, усвідомлення важливості самовиховання 	<ul style="list-style-type: none"> – «Знайди час для себе» – «Мій годинник» – «Ревізія часу» 	<ul style="list-style-type: none"> – Чи вдалося Вам віднайти належну кількість часу для роботи над програмою? – Чи користувалися Ви нашими порадами при вирішенні своїх поточних справ? – Чи виникла у Вас у зв'язку з цим потреба перебудувати власний режим дня?
<ul style="list-style-type: none"> – Пізнання студентами себе, визначення суттєвих особистісних характеристик, які проявляються у різних сферах життєдіяльності людини – Оцінювання своєї особистості у цілому та власних цінностей і смислів, а у подальшому - визначення свого місця та 	<ul style="list-style-type: none"> – «Пізнаю себе» – «Моя ідентичність» – «Аспекти «Я»» 	<ul style="list-style-type: none"> – Чи є ефективними для Вашого самопізнання запропоновані вправи? – Чи використовуєте Ви здобуті знання про себе? Яким чином? – Чи вплинуло на Вашу поведінку і життя в цілому прагнення пізнати себе? Як саме?

значення у оточуючому світі		
-----------------------------	--	--

Продовж. табл. Р.1

Цілі	Вправи	Приклади запитань для активізації роздумів щодо власних психологічних характеристик та перетворень
– Формування у студентів вміння аналізувати чинники, які впливають на особистісне становлення, обумовлюють орієнтування на певні цінності	– «Я малюю свій світ» – «Значущі люди»	– Як би Ви прокоментували думку про те, що ми самі обираємо для спілкування тих людей, чий вплив є сприятливим для вияву нами певних рис (як позитивних, так і негативних)?
– Створення умов для переосмислення власного досвіду і зміни його сприйняття на позитивне	– «Приємні спогади» – «Позитивна переоцінка»	– Яким чином вплинули на становлення Ваших цінностей та смислів значущі для Вас люди? – Як Ви можете охарактеризувати свій майбутній вплив як вчителя на становлення особистості учнів? – Чи поглибили Ви свої уявлення щодо чинників становлення ціннісно-сислової сфери? – Чи використовуєте Ви свої знання? Як саме?
– Сприяння критичному осмисленню власних особистісних характеристик, визнання необхідності змін, окреслення рис ідеалу та антиідеалу.	– «Чарівні дзеркала» – «Яким я є, яким би хотів бути і яким би не хотів...» – «Герой мультфільму»	– Наскільки ефективним Ви вважаєте осмислення власних особистісних цінностей? – Чи відчуваєте Ви необхідність їхньої переоцінки? Чому?
– Стимулювання роздумів над власними переконаннями, цінностями, цілями та шляхами їхньої реалізації у житті	– «Особистий герб»	
– Формування перспектив саморозвитку ціннісно-сислової сфери шляхом визначення моделі бажаного результату, окреслення шляхів особистісного становлення	– «Ідеальна модель»	– Наскільки Ви відповідаєте окресленим ідеалам? – Що необхідно Вам зробити, щоб наблизитися до них?
– Розширення уявлень про духовно багату людину і співвіднесення її ознак з власною особистістю, розробка шляхів та засобів духовного розвитку	– «Духовно багата людина: яка вона?»	– Які перешкоди Вам заважають вдосконалюватися? Яким чином Ви їх долаєте? – Який результат виконання Вами вправ програми на даному етапі? – Охарактеризуйте глибину перетворень ваших цінностей та смислів на сьогодні.
– Розвиток вміння формулювання цілей та визначення засобів досягнення мети.	– «Як визначити життєву мету?»	– Чи дійсно Ваші цілі важливі для вас? – Чи реальні Ваші цілі? – Чи зберігають Ваші цілі актуальність? Який зв'язок мають Ваші цілі з іншими людьми?

Продовж. табл. Р.1

Цілі	Вправи	Приклади запитань для активізації роздумів щодо власних психологічних характеристик та перетворень
– Сприяння прояву активності на шляху досягнення власних бажань та цілей, визначенню необхідних для цього засобів.	– «Мої життєві цілі» – «Як досягти мети?» – «Планую свою мету»	– Чи достатньо Ви сконцентрувалися на проміжних цілях? – Чи сприяло досягнення Вами успіху у самопізнанні та саморозвитку цінностей та смислів виконання попередніх вправ? – Наскільки дійовими Вони були? – Яка вправа, на Вашу думку, володіє найбільшими потенційними можливостями удосконалення особистості? Чому?
– Демонстрація того, як людина стає автором свого життя. – Сприяння усвідомленню потреби пошуку життєвих перспектив, незважаючи на можливі труднощі	– «Життєвий потенціал» – «Три роки»	– Чи відчуваєте Ви у собі зміни щодо можливостей цілепокладання та долання перешкод на шляху їхнього досягнення? – Що додає Вам впевненості у собі? – Чи завжди Ви були відповідальними за своє життя, за наслідки своїх дій? Ви відчуваєте необхідність щось змінити?
– Активізація роздумів щодо проблеми самореалізації, творчості, свободи	– «Аналізуй думку»	– В чому Ви бачите власну самореалізацію? – На Вашу думку, що найбільше заважає Вам в її досягненні?
– Зосередження уваги на необхідності саморозуміння на шляху пошуку смислу	– «Аксиоми»	– Чи вільні Ви у своєму виборі життєвого шляху?
– Поглиблення самоаналізу особистістю смислів власної поведінки, чинників, які впливають на смислоутворення і визначення завдань самовиховання системи смислів	– «У чому смисл моєї поведінки?»	– Які особистісні здобутки Ви вважаєте найвагомішими у Вашому житті? – Чи завжди Ви задоволені тим, що робите? Що б хотіли змінити у собі та у своїй поведінці? – Що лежить в основі Ваших дій, чим ви керуєтесь? – Чи задумувалися Ви над смислом свого життя? Чи можете ви його чітко визначити?
– Актуалізація потреби пошуку смислу життя, усвідомлення ролі смислів у перетворенні цінностей у регулятори поведінки	– «Мої життєві кроки», «Пошук смислу»,	– У чому виявляється самовиховання людини на шляху до смислу життя і до самовдосконалення?
– Інтеграція та узагальнення здобутого досвіду	– «Літопис життя» – Рекомендації щодо продовження самопізнання та саморозвитку ціннісно-сислової сфери особистості	– Які зміни Ви відчули після виконання усіх вправ програми? – Чи фіксували Ви результати цієї роботи? – Чи звертаєтесь до своїх записів з метою кращого пізнання себе? – Чи готові Ви продовжити самопізнання та саморозвиток ціннісно-сислової сфери?

Додаток С

**Результати апробації психолого-педагогічної програми оптимізації розвитку
ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів**

Додаток С.1

Таблиця С.1.1

**Порівняльний аналіз значущості типів цінностей студентів
експериментальної та контрольної груп (1-ий контрольний зріз)**

Типи цінностей	Рівень переконань		Відмінності		Рівень поведінки		Відмінності	
	Середній показник				Середній показник			
	ЕГ (N=30)	КГ (N=32)	t-Stud	p	ЕГ(N=30)	КГ(N=32)	t-Stud	p
Конформність	4,28	4,29	-0,044	-	2,08	1,99	0,496	-
Традиції	3,12	3,07	0,209	-	1,28	1,27	0,071	-
Доброта	4,59	4,62	-0,152	-	2,17	2,19	-0,141	-
Універсалізм	3,70	3,78	-0,371	-	2,18	2,20	-0,144	-
Самостійність	4,21	4,16	0,212	-	2,53	2,55	-0,084	-
Стимуляція	3,01	3,02	-0,038	-	2,22	2,21	0,067	-
Гедонізм	2,62	2,60	0,075	-	2,21	2,23	-0,029	-
Досягнення	3,90	3,86	0,165	-	1,80	1,79	0,047	-
Влада	2,70	2,65	0,187	-	1,27	1,26	0,093	-
Безпека	4,34	4,33	0,043	-	1,82	1,88	-0,275	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Таблиця С.1.2

Оцінка достовірності зрушень в значущості типів цінностей студентів експериментальної та контрольної груп

Типи цінностей	ЕГ1-ЕГ2				КГ1-КГ2			
	Рівень переконань		Рівень поведінки		Рівень переконань		Рівень поведінки	
	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p	t-Stud	p
Конформність	-0,060	-	-0,234	-	0,435	-	0,081	-
Традиції	-2,139	*	-1,648	-	0,107	-	0,155	-
Доброта	-3,481	***	-3,506	***	0,279	-	0,272	-
Універсалізм	-3,022	**	-2,001	*	0,140	-	0,135	-
Самостійність	-0,498	-	-0,388	-	-0,394	-	-0,190	-
Стимуляція	-0,477	-	0,673	-	-0,413	-	-0,182	-
Гедонізм	2,133	*	1,585	-	-0,107	-	0,038	-
Досягнення	-2,122	*	-1,892	-	-0,075	-	-0,490	-
Влада	1,087	-	0,058	-	-0,137	-	-0,133	-
Безпека	-2,129	*	-2,757	**	0,107	-	0,282	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Таблиця С.1.3

Порівняльний аналіз значущості типів цінностей студентів ЕГ і КГ за рангами до та після експерименту

Типи цінностей	ЕГ(N=30)				КГ(N=32)			
	Рівень переконань		Рівень поведінки		Рівень переконань		Рівень поведінки	
	1-ий зріз	2-ий зріз	1-ий зріз	2-ий зріз	1-ий зріз	2-ий зріз	1-ий зріз	2-ий зріз
Конформність	3	6	6	6	3	4	6	6
Традиції	7	7	9	9	7	8	9	10
Доброта	1	1	5	1	1	1	5	5
Універсалізм	6	3	4	3	6	6	4	4
Самостійність	4	4	1	2	4	3	1	1
Стимуляція	8	8	2	7	8	7	3	2
Гедонізм	10	10	3	8	10	10	2	3
Досягнення	5	5	8	5	5	5	8	7
Влада	9	9	10	10	9	9	10	9

Безпека	2	2	7	4	2	2	9	8
---------	---	---	---	---	---	---	---	---

Додаток С.2
Таблиця С.2.1

Структура уявлень про духовність студентів ЕГ і КГ після експерименту

Сутнісна характеристика духовності	ЕГ(N=30)			КГ(N=32)		
	Частота		Приклади типових визначень	Частота		Приклади типових визначень
	абс. к-ть	%		абс. к-ть	%	
Духовність як запорука гармонійних взаємин у соціумі	11	36,66	Доброта, взаємодопомога, толерантність та терпимість, виваженість, щирість, гуманність	19	59,38	Гуманне ставлення до інших, основа гармонії у взаєминах з іншими людьми, доброта
Духовність як прояв менталітету нації	2	6,67	Традиційна українська риса, споконвічні народні надбання (історія, традиції, звичаї, фольклор, менталітет)	5	15,62	Характерна особливість українського народу, традиції, звичаї, народна творчість, риси характеру
Духовність як характеристика системи цінностей	6	20,00	Основа моральності, об'єднавчий чинник у системі цінностей, вища цінність, протилежна бездуховності якість, можливість і готовність активно протидіяти проявам бездуховності	3	9,38	Моральність, моральні якості особистості
Духовність як прояв релігійності	2	6,67	Віра в Бога, дотримання заповідей, пріоритет духовного над матеріальним, прагнення єдності з Богом, смиренність	3	9,38	Віра в Бога, життя за релігійними канонами
Духовність як прояв внутрішнього світу людини	5	16,67	Внутрішня та зовнішня гармонія, здатність до саморозкриття, самореалізації, самовдосконалення, істинні почуття, багатство внутрішнього світу людини, можливість і бажання робити світ кращим	1	3,12	Гармонія з собою та дійсністю, здатність на справжні почуття
Духовність як частина культури	1	3,33	Результат «правильних» виховних впливів, засвоєне в процесі життя в цивілізованому світі, сформоване надбання під дією мистецтва, літератури, театру тощо	1	3,12	Суто людська якість, надбання цивілізації
Духовність як екзистенція	3	10,00	Частина світогляду, особливе світосприйняття, готовність до пошуку і розуміння свого життєвого призначення, основа істинного сенсу життя, єдність і гармонія різних проявів життя людини	0	0	-

**Ієрархічна структура духовних цінностей студентів
експериментальної та контрольної груп (1-ий контрольний зріз)**

Духовні цінності	ЕГ(N=30)		КГ(N=32)		Відмінності	
	Середнє значення	Значущість	Середнє значення	Значущість	t-Stud	p
Віра в Бога	4,79	3	4,68	3	0,144	-
Знання історії свого народу	7,84	10	8,27	10	-0,705	-
Пам'ять про своїх предків	5,48	5	5,2	5	0,474	-
Повага до державної та рідної мови	6,61	8	6,83	8	-0,324	-
Святість материнства, дитинства та старості	2,85	1	2,56	1	0,681	-
Життя за законами добра та краси	5,99	6	6,17	6	-0,260	-
Творче ставлення до себе та світу	6,73	7	6,52	7	0,337	-
Відповідальність за себе, за інших і світ навколо	4,96	4	5,06	4	-0,193	-
Гуманність до слабких та беззахисних	3,92	2	3,74	2	0,332	-
Дбайливе ставлення до природи	7,21	9	7,69	9	-0,765	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Таблиця С.2.3

**Оцінка статистичної значущості зрушень в ієрархічній структурі
духовних цінностей студентів експериментальної та контрольної груп**

Духовні цінності	ЕГ1-ЕГ2		КГ1-КГ2	
	t-Stud	p	t-Stud	p
Віра в Бога	0,923	-	-0,055	-
Знання історії свого народу	2,199	*	0,293	-
Пам'ять про своїх предків	-0,265	-	-0,299	-
Повага до державної та рідної мови	-1,010	-	0,221	-
Святість материнства, дитинства та старості	2,880	**	-0,414	-
Життя за законами добра та краси	4,163	***	0,344	-
Творче ставлення до себе та світу	-0,707	-	-0,529	-
Відповідальність за себе, за інших і світ навколо	2,764	**	0,782	-
Гуманність до слабких та беззахисних	-1,882	-	-0,285	-
Дбайливе ставлення до природи	0,603	-	0,383	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Результати структурного аналізу методики граничних смислів студентів експериментальної та контрольної груп (1-ий контрольний зріз)

Структурні індикатори	ЕГ(N=30)		КГ(N=32)		t-Stud	p
	М	σ	М	σ		
Абсолютне число граничних категорій	4,33	1,35	4,38	2,00	-0,10	-
Абсолютне число вузлових категорій	5,60	2,14	5,47	2,49	0,22	-
Індекс зв'язку отриманої структури смислів	1,51	1,03	1,54	1,00	-0,15	-
Абсолютне число категорій, що не повторюються	33,20	8,20	33,59	5,17	-0,22	-
Середня довжина ланцюгів	4,21	0,88	4,25	0,93	-0,17	-
Продуктивність	8,30	2,05	8,40	1,29	-0,22	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Результати структурного аналізу методики граничних смислів студентів експериментальної та контрольної груп (2-ий контрольний зріз)

Структурні індикатори	ЕГ(N=30)		КГ(N=32)		t-Stud	p
	М	σ	М	σ		
Абсолютне число граничних категорій	3,60	1,07	4,31	1,65	-2,03	*
Абсолютне число вузлових категорій	6,47	2,06	5,63	2,67	1,39	-
Індекс зв'язку отриманої структури смислів	1,97	1,02	1,55	1,08	1,56	-
Абсолютне число категорій, що не повторюються	38,20	6,60	33,41	5,32	3,14	**
Середня довжина ланцюгів	4,31	0,96	4,18	0,87	0,52	-
Продуктивність	9,55	1,65	8,35	1,33	3,14	**

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Таблиця С.3.3

Оцінка статистичної значущості зрушень за показниками структурного аналізу методики граничних смислів студентів ЕГ і КГ

Структурні індикатори	ЕГ1-ЕГ2		КГ1-КГ2	
	t-Stud	p	t-Stud	p
Абсолютне число граничних категорій	2,33	*	0,14	-
Абсолютне число вузлових категорій	-1,60	-	-0,24	-
Індекс зв'язку отриманої структури смислів	-1,74	-	-0,03	-
Абсолютне число категорій, що не повторюються	-2,60	*	0,14	-
Середня довжина ланцюгів	-0,42	-	0,28	-
Продуктивність	-2,60	*	0,14	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Таблиця С.3.4

Оцінка достовірності відмінностей змістовних індикаторів методики граничних смислів студентів ЕГ і КГ до та після експерименту

Змістовні індикатори	ЕГ(N=30)				КГ(N=32)				ЕГ1-КГ1		ЕГ2-КГ2	
	1-ий зріз		2-ий зріз		1-ий зріз		2-ий зріз		t-Stud	p	t-Stud	p
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ				
Індекс децентрації	5,40	2,57	6,97	2,55	5,47	2,44	5,41	2,41	-0,11	-	2,47	*
Індекс рефлексивності	12,43	4,85	11,87	4,10	12,22	4,55	12,56	4,27	0,18	-	-0,65	-
Індекс негативності	4,07	2,21	3,03	1,38	4,13	2,11	3,97	2,16	-0,10	-	-2,04	*

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Таблиця С.3.5

Оцінка статистичної значущості зрушень змістовних індикаторів методики граничних смислів студентів ЕГ і КГ

Змістовні індикатори	ЕГ1-ЕГ2		КГ1-КГ2	
	t-Stud	p	t-Stud	p
Індекс децентрації	-2,37	*	0,10	-
Індекс рефлексивності	0,49	-	-0,31	-
Індекс негативності	2,17	*	0,29	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Додаток С.4

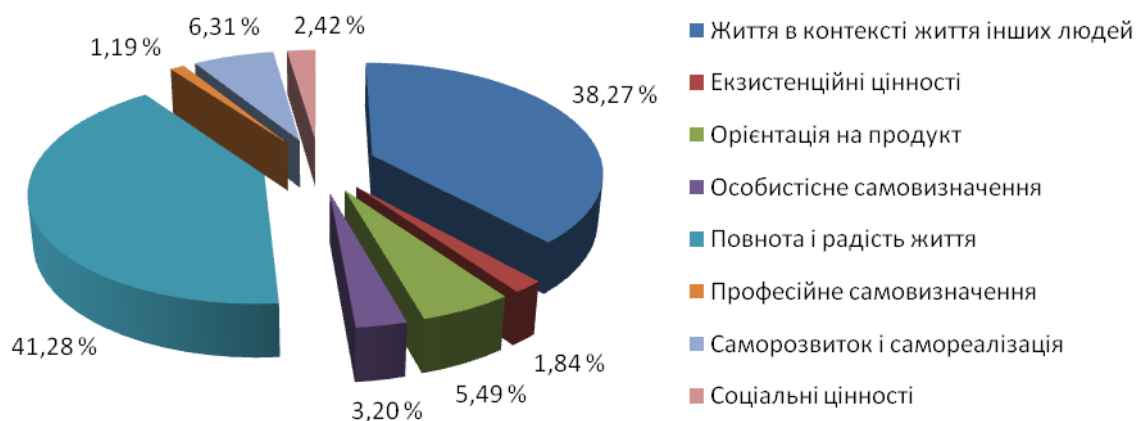


Рис. С.4.1. Класифікація граничних смислів студентів експериментальної групи (1-ий контрольний зріз,у %)

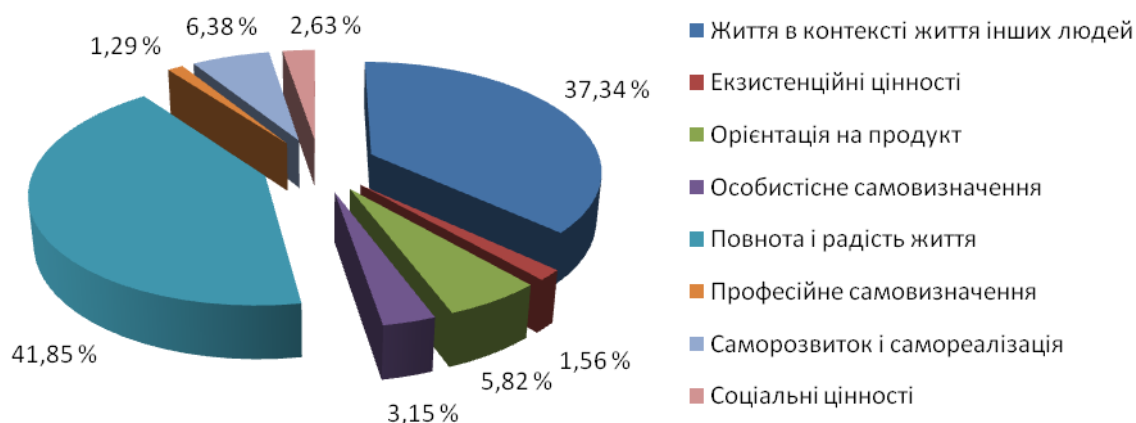


Рис. С.4.2. Класифікація граничних смислів студентів контрольної групи (1-ий контрольний зріз,у %)

Додаток С.5

Таблиця С.5

Зміст граничних смислів студентів ЕГ і КГ після експерименту

Група смислів	ЕГ(N=30)	КГ(N=32)
	Приклади типових смислів	
Життя в контексті життя інших людей	«щоб досягти загального блага» «щоб всі були щасливими» «щоб люди не зникли» «щоб людство прогресувало»	«щоб спілкуватися» «щоб не залишитися наодинці» «щоб мати родину»

	«щоб суспільство розвивалося»	
--	-------------------------------	--

Продовж. табл. С.5

Група смислів	ЕГ(N=30)	КГ(N=32)
	Приклади типових смислів	Приклади типових смислів
	«щоб майбутнє було кращим для всіх» «щоб зробити світ кращим» «щоб принести користь» «щоб забезпечити дітям краще життя» «щоб дати дітям гідну освіту і виховання» «щоб допомагати іншим в їхньому розвитку» «щоб зберегти Землю від деградації»	«щоб іншим було добре» «щоб існувало людство» «щоб зробити когось щасливим»
Екзистенційні цінності	«щоб знайти своє призначення» «щоб прожити не даремно» «щоб зрозуміти сенс свого життя» «щоб жити в гармонії з собою та світом» «щоб пізнати істину життя» «щоб досягнути вищу сутність життя» «щоб зберегти духовність людства»	«щоб знати, для чого жити»
Орієнтація на продукт	«щоб зробити свій внесок» «щоб жити продуктивно» «щоб залишити слід в історії»	«щоб залишити щось після себе» «щоб отримати результат в житті»
Особистісне самовизначення	«щоб пізнати себе» «щоб розкрити свій потенціал» «щоб зрозуміти своє покликання» «щоб відчувати власну цінність»	«щоб зрозуміти, хто ти є» «щоб знати, на що ти здатен»
Повнота і радість життя	«щоб бути здоровим» «щоб бути щасливим» «щоб жити» «щоб задовольняти потреби» «щоб бути задоволеним життям» «щоб мати надію на майбутнє» «щоб радіти життю» «щоб забезпечити собі і родині повноцінне життя»	«щоб бути здоровим» «щоб бути щасливим» «щоб жити» «щоб отримувати задоволення від життя»
Професійне самовизначення	«щоб стати справжнім професіоналом» «щоб отримувати задоволення від роботи» «щоб знайти справу свого життя» «щоб реалізувати себе в професії» «щоб, працюючи, приносити користь собі й іншим»	«щоб зробити хорошу кар'єру» «щоб досягти професійних успіхів»
Саморозвиток і самореалізація	«щоб бути всебічно розвиненим» «щоб вдосконалюватися» «щоб самореалізуватися» «щоб стати тим, ким можеш стати» «щоб бути справжньою людиною»	«щоб розвиватися» «щоб бути освіченим» «щоб не бути дурним» «щоб розкрити себе»
Соціальні цінності	«щоб бути успішним» «щоб мати авторитет» «щоб мати повагу» «щоб будувати гармонійні взаємини»	«щоб мати вагу у суспільстві» «щоб вміти спілкуватися»

Додаток С.6

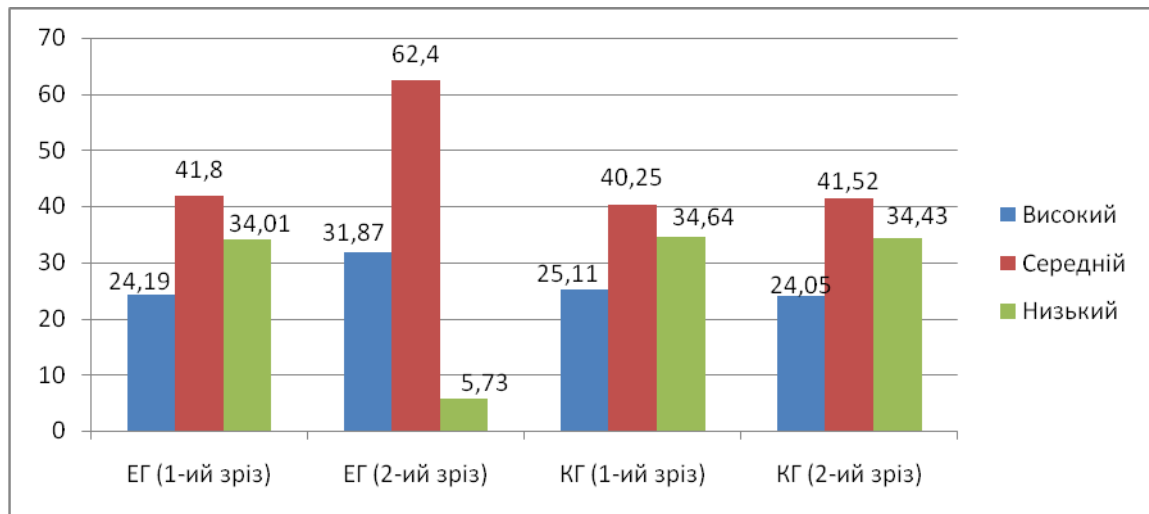


Рис. С.6. Відсоткові співвідношення рівня прагнення до самоактуалізації студентів експериментальної та контрольної груп

Додаток С.7

Таблиця С.7.1

Оцінка статистичної значущості зрушень за шкалами тесту самоактуалізації особистості студентів ЕГ і КГ

Шкали	ЕГ1-ЕГ2		КГ1-КГ2	
	t-Stud	p	t-Stud	p
Орієнтація в часі	-2,041	*	-0,039	-
Цінності	-2,663	**	0,186	-
Погляд на природу людини	-2,668	**	0,120	-
Потреба у пізнанні	-0,732	-	-0,132	-
Креативність	-0,041	-	-0,130	-
Автономність	-2,218	*	-0,098	-
Спонтанність	-0,099	-	-0,163	-
Саморозуміння	-2,031	*	-0,083	-
Аутосимпатія	-0,961	-	-0,341	-
Контактність	-0,222	-	-0,322	-
Гнучкість у спілкуванні	-0,213	-	0,082	-
Загальний рівень прагнення до самоактуалізації	-2,525	*	0,076	-

Примітка. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$