

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

На правах рукопису

Гусаківська Світлана Степанівна

УДК 159.923.2:17.022.1

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

САВЕЛЮК Наталія Михайлівна,
кандидат психологічних наук, доцент

Луцьк– 2014

ЗМІСТ

ВСТУП..... 4

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

1.1. Ціннісно-смыслова сфера особистості як предмет теоретичного аналізу

1.1.1. Філософсько-методологічні основи дослідження ціннісно-орієнтаційної та
смысложиттєвої активності людини..... 10

1.1.2. Ціннісно-смыслова сфера у концептуалізаціях зарубіжних та українських
психологів 17

1.1.3. Становлення ціннісно-смыслової сфери особистості в онтогенезі..... 32

1.2. Особистість майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в аспекті психології

1.2.1. Основні закономірності особистісного розвитку в умовах вищого
навчального закладу 37

1.2.2. Первинна професіоналізація та її вплив на самовизначення і самореалізацію
студентської молоді 42

1.2.3. Обґрунтування структурно-динамічної моделі ціннісно-смыслової сфери
майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу 46

Висновки з розділу 1 58

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ ТА ДИНАМІКИ ЦІННІСНО- СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ УПРОДОВЖ НАВЧАННЯ У ВНЗ

2.1. Опис основних етапів, вибірки та інструментарію емпіричного
дослідження 62

2.2. Структурно-динамічні особливості ціннісно-смыслової сфери майбутніх
вихователів

2.2.1. Процедура й результати експлікації знань студентства про ціннісні орієнтири життя	67
2.2.2. Особливості особистісного осмислення майбутніми фахівцями загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей	81
2.2.3. Ціннісно-сміслові орієнтації у самореалізації студентів	105
2.3. Чинники становлення ціннісно-сміслові сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти	
2.3.1. Соціокультурний аспект ціннісно-сміслових пріоритетів студентської молоді	121
2.3.2. Індивідуально-особистісні чинники становлення професійно релевантних орієнтацій майбутнього вихователя	136
Висновки з розділу 2	147
 РОЗДІЛ 3	
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМІСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
3.1. Загальний опис програми формувального етапу експериментального дослідження	151
3.2. Психологічні засади формування ціннісно-сміслові сфери особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти в контексті завдань його професійної підготовки	156
3.3. Порівняльний аналіз окремих показників ціннісно-сміслові сфери майбутніх вихователів у різних умовах психолого-педагогічного їх супроводу	162
Висновки з розділу 3	172
 ВИСНОВКИ	176
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	179
ДОДАТКИ	202

ВСТУП

Актуальність дослідження. У контексті сучасних освітньо-виховних орієнтирів в Україні вагомим значення набуває здатність студентства до самопізнання й самовизначення, у тому числі ціннісно-сміслового його самоорієнтування, що має на меті прийняття остаточної відповідальності за власне особистісне та професійне самовдосконалення. Бажаним підсумком цього процесу виступає формування соціально спрямованої та індивідуально збалансованої ціннісно-сміслової сфери особистості професіонала. Особливо актуальним вищезазначене виглядає щодо цілей та завдань професійної підготовки майбутнього педагога, у тому числі вихователя дошкільного навчального закладу. Адже саме педагог-вихователь є референтним носієм загальнолюдських цінностей та власних життєвих смислів, який свідомо й несвідомо транслює їх словами, діями, вчинками дітям як найбільш сензитивним суб'єктам сприйняття зовнішнього соціального впливу.

Однак у сучасній вищій школі все ще переважає науково-предметна підготовка педагогів порівняно з цілеспрямованим розвитком їх особистості. Так, за результатами досліджень Б. Ананьєва, О. Власової, Л. Кулікової, Н. Максимчук, Л. Мітіної, В. Семиченко, А. Фурмана, І. Якиманської, С. Яремчук та інших науковців встановлено, що майбутні педагоги недостатньо співвідносять смисл своєї професійної діяльності із загальнолюдськими, суспільно визнаними ціннісними орієнтаціями. Отже, усвідомлене формування ціннісно-сміслової сфери повинно бути однією із ключових складових процесу первинної професіоналізації майбутнього вихователя.

Проблема професійного становлення особистості репрезентована низкою ґрунтовних методологічних, загальнотеоретичних та емпіричних досліджень. В Україні вони реалізуються через наукові школи Г. Балла, Ж. Вірної, Р. Каламаж, С. Максименка, І. Манохи, В. Моляка, В. Москальця, І. Пасічника, Н. Пов'якель, В. Рибалки, В. Семиченко, Н. Чепелевої, Т. Щербан, Т. Яценко та ін. У країнах близького зарубіжжя – Л. Анциферової, Л. Божович, Б. Братуся, І. Зимньої, Е. Ісаєва, Є. Клімова, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Саліхової, В. Слободчикова й ін.

Відомі вчені акцентують увагу на висвітленні сутності особистісного розвитку та професіоналізації педагога (Г. Балл, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, Т. Щербан та ін.); значимості в його підготовці таких складових, як професійне пізнання, професійне самовизначення, професійна свідомість і самосвідомість, професійна мотивація (Ж. Вірна, Л. Долинська, О. Дубасенюк, Н. Жигайло, О. Кокун, М. Коць, С. Максименко, О. Мешко, В. Семиченко, Н. Чепелева та ін.).

Питання особистісного розвитку фахівця-педагога висвітлюються саме з урахуванням його ціннісних орієнтацій (М. Бабій, О. Бондаренко, О. Бондарчук, С. Кульневич, Н. Савелюк, М. Савчин, В. Сериков, Н. Пов'якель, В. Рибалка, Ю. Шатін та ін.) та ціннісно-сислової регуляції життєдіяльності (М. Боднар, І. Галян, О. Галян, Н. Саліхова й ін.). При цьому, як підтверджують результати досліджень, на розвиток ціннісно-сислової сфери суб'єкта суттєво впливає його професійне становлення (О. Асмолов, О. Бреусенко, Т. Вілюжаніна, С. Єрмакова, Н. Жигайло, З. Карпенко, Л. Коберник, Т. Куренна, Д. Леонтєв, В. Мицько, Г. Радчук, Л. Романюк, А. Серий, Н. Шевченко, М. Шугай, М. Яницький та ін.).

Різні аспекти особистісного становлення та специфіки професіоналізації вихователів ДНЗ розкривають у своїх працях Л. Артемова, О. Барабаш, І. Бех, Г. Беленька, О. Бондаренко, Т. Вівчарик, І. Зимня, А. Ісмагілова, Я. Коломинський, О. Кононко, З. Крижановська, В. Кузьменко, В. Ляудіс, Д. Ніколенко, Є. Панько, Є. Романова та ін.

Водночас, за межами уваги дослідників досі залишається системний аналіз психологічних закономірностей формування ціннісно-сислової сфери майбутнього вихователя упродовж його навчання у ВНЗ. Саме в цей період – коли активно закладаються й осмислюються самою молоддю її базові професійні якості – необхідний виважений психолого-педагогічний супровід зазначеного процесу. Актуальність проблеми, її недостатня теоретична та експериментальна розробка зумовили вибір теми дисертації: **„Психологічні особливості формування ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалося в рамках комплексної теми кафедри педагогічної та

вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки „Психогенеза ревіталізації депривованої особистості” (номер державної реєстрації 2201020). Його тема затверджена на засіданні Вченої ради Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 4 від 25.11.2010 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 30.10.2012 р.).

Мета дослідження полягає в розкритті основних чинників і психологічних закономірностей формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх вихователів ДНЗ упродовж навчання у ВНЗ.

Відповідно до сформульованої мети дослідження було визначено наступні його **завдання**:

1) здійснити аналіз теоретико-методологічних засад вивчення проблеми ціннісно-сміслової сфери особистості, визначити її зміст та загальну структуру;

2) розробити та теоретично обґрунтувати структурно-динамічну модель формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти в контексті процесу їх первинної професіоналізації;

3) емпірично дослідити психологічні особливості формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх вихователів упродовж навчання у ВНЗ, враховуючи вплив соціокультурного та індивідуально-особистісного чинників;

4) розробити та апробувати спеціальну програму тренінгу з метою оптимізації становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх вихователів.

Об'єкт дослідження – ціннісно-сміслова сфера особистості.

Предмет дослідження – психологічні умови та чинники формування ціннісно-сміслової сфери майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

Теоретико-методологічні засади дослідження: принципи детермінізму, розвитку, єдності свідомості та діяльності, системного підходу (Г. Костюк, О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн); суб'єктний підхід (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, В. Петренко, В. Татенко, Т. Титаренко); теорії самоактуалізації та самореалізації особистості (П. Горностай, А. Маслоу, К. Роджерс); концепції смислової структури свідомості

(Г. Балл, Л. Виготський, Л. Засекіна, О. Леонтьєв, О. Лурія, Н. Чепелева); концепції аксіогенезу особистості (З. Карпенко, О. Колісник, Г. Радчук); теорії професійного становлення особистості (Ж. Вірна, Р. Каламаж, Є. Клімов, А. Маркова, В. Рибалка); положення про сутність активного соціально-психологічного навчання (Л. Петровська, К. Рудестам, Т. Яценко).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань у дисертації були використані наступні **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, інтерпретація та систематизація даних наукової літератури із проблем ціннісно-сислового самовизначення особистості в контексті її професіоналізації; *емпіричні* – спостереження; контент-аналіз студентських творів на тему: „Чому я обрала професію вихователя дітей дошкільного віку”; опитування із застосуванням авторської анкети (з метою з'ясування особливостей розуміння понять „цінність” і „смысл” та ставлення до обраної професії); вільний асоціативний експеримент (для виявлення специфіки осмислення та емотивного прийняття загальнолюдських, професійних, індивідуальних цінностей); методика „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца в адаптації В. Карандашова (для визначення пріоритетних цінностей); „Дослідження системи життєвих смислів” В. Котлякова (з метою з'ясування прийняття різних типів життєвих смислів); „Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості” С. Бубнової (для визначення стратегій та тактик ціннісно-зорієнтованої поведінки); „Must-тест” П. Іванова, О. Колобової (з метою визначення ключових життєвих цінностей-стимулів студентів); „Професійна ідентичність” Л. Шнейдер (для виявлення структури професійно-релевантних цінностей); „Методика багатофакторного дослідження особистості” Р. Кеттела (для визначення базових особистісних рис); природний експеримент (для перевірки ефективності авторської тренінгової програми з формування ціннісно-сислової сфери майбутніх фахівців ДНЗ); *методи математико-статистичної обробки даних* – первинний статистичний аналіз; кореляційний та факторний аналіз; t-критерій Стьюдента. Статистичне опрацювання і графічна презентація отриманих результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерної програми Microsoft Excel та пакета статистичних програм SPSS Statistics 17.0.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що: *вперше* розроблено та обґрунтовано структурно-динамічну модель формування ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті провідних чинників та змісту їх первинної професіоналізації; системно досліджені психологічні закономірності розвитку ціннісно-сислової сфери студентів відповідного напрямку підготовки упродовж їх навчання у ВНЗ; запропоновано та апробовано тренінгову програму оптимізації ціннісно-сислового саморозвитку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку (на основі психодраматичного підходу); *уточнено* зміст поняття „ціннісно-сислова сфера”, що розглядається як комплексна, багаторівнева, ієрархізована структура, яка включає в себе сукупність цінностей та особистісних смислів і цілісно впливає на формування й розвиток різноманітних складових життєдіяльності людини; *подальшого розвитку набули* уявлення про особливості ціннісно-сислового самовизначення студентів в умовах вищого навчального закладу.

Практичне значення одержаних результатів визначається можливістю їх використання з метою гуманізації професійної підготовки студентів, яка передбачає гармонійне стимулювання розвитку їхніх загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей. Запропоновані комплексна процедура діагностики, методи й методики оптимізації формування ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього фахівця можуть використовуватись у виховній та психологічній роботі зі студентською молоддю, а отримані теоретичні та емпіричні результати – під час викладання курсів „Вікова психологія”, „Педагогічна психологія”, „Психологія вищої школи”, а також у системі підвищення кваліфікації вихователів дітей дошкільного віку.

Основні результати дослідження **впроваджено** в науково-дослідницьку та практичну діяльність педагогічного факультету Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (довідка про впровадження №05-16/32 від 25.04.2014 р.), педагогічного факультету Мукачівського державного університету (довідка про впровадження №939 від 08.05.2014 р.), Педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження №03-31/02/1482 від

14.05.2014 р.), факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка про впровадження №17/15-1449 від 21.05.2014 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації обговорювалися на розширених засіданнях кафедри психології Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (2010-2014 рр.). Результати проведеного дослідження представлено автором на III, V та VI Міжнародних науково-практичних конференціях „Здоров’я, освіта, наука та самореалізація молоді” (Луцьк, 24-25 березня 2011 року; Рівне, 29-30 березня 2012 року; Луцьк, 28-29 березня 2013 року); V та VI Міжнародних науково-практичних конференціях „Духовність у становленні та розвитку особистості” (Тернопіль, 13-14 жовтня 2011 року; Вінниця, 10-11 травня 2012 року); V Міжнародній науково-практичній конференції „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” (Київ, 25-27 листопада 2010 року); III Міжнародній науково-практичній конференції „Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин” (Кам’янець-Подільський, 18-19 травня 2011 року); а також щорічних звітних конференціях професорсько-викладацького складу Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (2011-2013 рр.).

Розроблена програма тренінгу є складовою частиною тематичного плану виховної роботи зі студентами педагогічного факультету Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка.

Публікації. Основні результати дисертації відображено у 14 одноосібних публікаціях, із них 9 статей – у наукових фахових виданнях України з психології, 1 – у періодичному виданні іншої держави, 4 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел (240 найменувань, серед них 15 – іноземними мовами), 9 додатків. Загальний обсяг роботи складає 298 сторінок, із них основного тексту – 179 сторінок. Дисертація містить 18 таблиць і 13 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

1.1. Ціннісно-смилова сфера особистості як предмет теоретичного аналізу

1.1.1. Філософсько-методологічні основи дослідження ціннісно-орієнтаційної та смисложиттєвої активності людини

Людина – істота не тільки біологічна, а й соціальна, яка наділена свідомістю та самосвідомістю, а отже – здатністю оцінювати, надавати значення, осмислювати, усвідомлювати, творити в навколишньому середовищі. Можливість продукувати простір цінностей та взаємодіяти в ньому є значущою проблемою філософії як фундаментального вчення про людину та її місце у світі. Отже, людина та життя – найвищі вартості, вершина космічної еволюції [87, с. 361].

Так, відповідний ціннісний відлік підкреслює Протагор своїм відомим афоризмом „Людина – міра всіх речей”; аналогічно стверджує і В. Вернадський: „Мисляча людина є міра всьому”. Отже, саме людина – абсолютна цінність, з інтересами якої співвідносяться інші матеріальні та духовні вартості. Усі вони так чи інакше пов’язані з цінністю особистості, виявляючи певне відношення до неї, або, як зазначав І. Кант, „до людства у собі та іншій людині” [87, с. 363].

Будь-яке психологічне дослідження спирається на певну методологію, тому аналіз психологічних особливостей формування цінностей та життєвих смислів особистості ми почнемо з базових філософсько-методологічних концепцій.

Вважається, що вперше до проблеми функціонування цінностей в історії наукової думки звернувся Арістотель. Він стверджував, що базовим поняттям, яке зумовлює існування людських уявлень про „бажане” та „належне”, виступає „благо”. Благом „називають або те, що є кращим для кожного суцього, або те, що робить благами інші причетні до нього речі, тобто ідею блага” [135, с. 127]. У філософії Сократа цінності стали центральною категорією, а „благо” трактується як досягнута цінність, значущість. Платон, продовжуючи розвивати цю концепцію, визначив існування двох сфер буття: фізичну (природну) та ідеальну

(надприродну) реальність, доступну лише розуму. Ці два світи, як вважав мислитель, пов'язуються „благом”. Отже, уявлення стародавніх філософів про людські потреби та їх задоволення, про сутність розуміння та прагнення до досягнення „блага” стали фундаментальною основою для подальшого спочатку осмислення, а згодом і наукового дослідження проблеми цінностей [135, с. 128].

В епоху Середньовіччя суспільні цінності та вчення про них формувалися на основі інтерпретацій Біблії та догматів церкви. Істина, краса та добро продовжували визнаватися як доволі важливі цінності, проте справжнім, фундаментальним взірцем та ідеалом у ті часи був Бог (А. Аврелій, Ф. Аквінський). Відповідно, еталоном моральності вважалася людина, що живе за нормами та законами церкви – Божими заповідями.

Основним змістом філософії періоду Відродження також були гуманістичні орієнтири, проте суттєво переосмислені. На відміну від епохи Середньовіччя, базовою цінністю постала сама людина як найдосконаліша з усіх живих істот, наділена розумом; як центр і смисл світобудови. І хоча потужні християнські догми й віра в Бога на небесах усе ще зберігали свою силу, але життя людей на землі також викристалізовувалось як самодостатня цінність. Гуманістичний рух того періоду підтримують ідеї Д. Аліг'єрі, Дж. Бруно, Н. Маккіавеллі, Т. Мора, Ф. Петрарки та інших видатних мислителів [72].

Пізніше, в епоху Нового часу, І. Кант визначає цінності як вищі принципи регуляції людської поведінки. Значущість їх він вбачає у тому, чим вони наповнені змістово та який результат їх впливу. У сферу ціннісної взаємодії людей мислитель включає моральні, естетичні та екзистенційні вартості, найважливішими серед них називаючи життя та цінність самої людини [31, с. 295].

У наш час походження та функціонування цінностей, їх місце у структурі особистості та суспільства, зв'язок із соціальними, культурними чинниками та життям людини розглядає окремий розділ філософії – аксіологія, яка з'ясовує якості та властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольнити потреби, інтереси, запити й бажання людини.

Методологічне обґрунтування відповідного ключового поняття „цінності”

зустрічаємо в сучасних (філософських та енциклопедичних) словниках, де „цінність” трактується як духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії, утопічні образи, суспільні ідеали й виступає критерієм оцінки людських діянь [199, с. 651]; як позитивне та негативне розуміння речей, подій, духовних витворів суспільства або окремої людини [198, с. 569]; як термін, що вказує на людське, соціальне та культурне значення певних явищ навколишнього світу [196, с. 732] тощо. Отже, цінність висвітлюється як значущість, яку людина надає певним речам, явищам і яка складає основу людського ставлення до них.

Фундаментальною в методології будь-якої науки завжди була проблема співвідношення світу природи та суспільства, зокрема, функціонування в ньому цінностей. Так, Г. Ріккерт протиставляє світ культури як сферу панування цінностей світові природи, де панують закони. Р. Лотце та В. Віндельбальд розглядають цінності як норми, що є основою культурної діяльності; як „потойбічні духовні феномени, вічні трансцендентні сутності” [197, с. 557].

Історично склалися дві фундаментальні концепції: перша пов’язує цінності з вітальними потребами людства, тим, що має значення для життєвого інтересу, вимагає задоволення прагнень; друга визнає їх надвітальними утвореннями, як певний „Абсолют”, найвищий вимір людської духовності [199, с. 652].

Цінність не можна назвати однозначно істинним чи хибним явищем. Важливими характеристиками її є як об’єктивна значущість, так і суб’єктивна норма, на яку теж не варто поширювати поняття істини. Критерії ціннісного вибору завжди відносні, зумовлені поточним моментом або історичними обставинами, які переносять проблему істини в моральну площину (В. Андрущенко, І. Бойченко, І. Надольний) [197, с. 559].

І. Дьяконов під поняттям „цінність” розуміє „якості й властивості об’єктивно існуючих предметів і явищ, що мають позитивну значимість для суспільства в цілому й особистості зокрема, як її невід’ємний системоутворюючий елемент” [52, с. 5]. Як зазначає науковець, цінність має складну внутрішню структуру, зокрема, речові, логічні, етичні й естетичні прояви; за сукупністю формальних ознак цінності варіюються як абсолютні й відносні, об’єктивні та суб’єктивні; крім того, цінності мають переважно

історичний характер, відбиваючи в концентрованому вигляді особливості соціокультурного середовища. Водночас, певні цінності здатні переростати з тимчасових рамок в позачасову ієрархію загальнолюдських вартостей [52].

А. Багнюк та В. Стародубець цінність визначають тією складовою життєдіяльності, що „пронизує її на всіх етапах, від ідеального початку до реального завершення” і „розкриває значимість об’єкта для суб’єкта діяльності, із-за якої суб’єкт прагне досягти об’єкта” [7, с. 357]. Основна група вартостей – загальнолюдські, що виявляються у всіх сферах життєдіяльності; вони непідвладні часові та не визнають просторових обмежень, притаманні в усі часи й усім суспільним групам. Це вартості буття, творчості, мудрості тощо [7, с. 379].

Р.-Б. Перрі виокремлює чотири головні градації вартостей: правильність, інтенсивність, домінантність і включеність [61, с. 101]. Так, будь-яка цінність включає потребу, інтерес, переживання. Задоволення потреби як звільнення від залежності та реалізація інтересу як забезпечення незалежності відбувається „у супроводі” емоційного переживання – спочатку негативного через залежність від обставин, а потім позитивного через відчуття задоволення потреби [7, с. 358].

На думку Н. Юхименко, цінності слугують „світоутворювальним фактором, адже беруть участь у визначенні цілей та засобів, що відповідають тим чи іншим вартостям; виступають основою прийняття рішень, вносять стійкість у поведінку особистості та суспільне життя. Вони є джерелом норм і включені в ціннісно-нормативну систему особистості, поведінка якої залежить від того, якій системі вона надає перевагу та яке місце займає та чи інша цінність у цій ієрархічній системі” [220, с. 18]. Отже, цінності виростають з об’єктивних потреб людини, усвідомлено формуються і трансформуються в її інтереси й прагнення.

В. Маслов також розглядає цінності як об’єкти практичного інтересу людини, у формі їх включеності в сферу потреб і носія певних ставлень. Поряд із нормами, ідеалами, переконаннями та світоглядними орієнтирами цінності формують внутрішній світ людини, зокрема, її духовні вартості [128, с. 190].

Сучасні філософи у структурі особистості та її життєдіяльності, поряд із поняттям цінностей, розглядають також ціннісні орієнтації. Зокрема, Л. Панченко зазначає, що ціннісні орієнтації лежать в основі світогляду людини, її моральних,

політичних, естетичних переконань і смаків, визначаючи та стимулюючи поведінку. Вони – елемент внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом і переживаннями. Сформовані ціннісні орієнтації – це свого роду „вісь” свідомості, яка забезпечує стійкість особистості та проявляється у типах її поведінки, інтересах, потребах, переконаннях, на основі яких і будується ієрархія цінностей індивіда [136].

Л. Сіргаліна ціннісні орієнтації називає вищим рівнем диспозиційної системи, що повністю залежить від цінностей соціальної спільноти, з якою себе ідентифікує певна особа. Вони є найважливішим компонентом структури особистості, в яких резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку. Це той критерій, що дасть можливість визначити формування загальноновизнаних норм поведінки в усіх сферах життя сучасного суспільства. Фундаментальна основа ціннісних орієнтацій – власне цінності, які є одночасно і джерелами, й носіями значущих для людини смислів [180].

На думку Н. Худякової, розвиток ціннісного світу людини характеризується послідовним виникненням основних типів ціннісних систем: „цінностей індивідуально-корисного”, „цінностей суспільно-значущого”; „цінностей особистісно-значущого” і „цінностей сімейно-значущого”, що супроводжується виникненням і зростанням ціннісної боротьби між людьми, а також ідеалізованим її подоланням на завершальному етапі [204, с. 37].

Отже, питання про цінності у філософії посідає одне з центральних місць, адже залежно від його розуміння та розв’язання формується і розглядається низка фундаментальних проблем. Значення ж даного питання полягає в тому, що життєдіяльність людини постійно ставить її у ситуацію вибору – яке прийняти рішення, якими засобами досягнути поставленої цілі. Й саме цінності дозволяють їй самовизначатися, надавати перевагу певним об’єктам, ситуаціям, іншим людям.

Як зазначає О. Молчанова, цінності займають місце на перетині мотиваційної сфери особистості та світоглядних структур її свідомості, будучи одночасно джерелами й носіями смислів, виконуючи пізнавальну та регулятивну функцію в активності людини [123]. Отже, категорія „цінність” у методології тісно взаємопов’язана з іншим важливим поняттям – „смысл”.

У сучасному філософському словнику „смысл” трактується як сутність

чого-небудь, те, що відіграє особливу роль [198, с. 480]. Зазначене поняття в одних джерелах розглядається як те ж саме, що і „значення” [196, с. 592]; в інших – як термін із певною концептуальною відмінністю; а завдяки працям Г. Фреге смисл узагалі описується у ширшому контексті, ніж значення [202].

Е. Гуссерль, який започаткував філософію феноменологізму, зазначає, що джерелом смислів є свідомість, діяльність якої і надає сенс усьому навколишньому. Кожен смисл інтенціонально міститься у внутрішній сфері нашого власного життя та формується в суб’єктивній генезі свідомості. Він є основною утворювальною тканиною свідомості; адже явища, феноменологічно дані їй, є його одиницями; смисл повинен бути розкритий, водночас він постійно міститиме нові горизонти, які потребуватимуть розгляду й усвідомлення [44].

Важливим феноменом свідомості смисл називає і М. Хайдеггер, стверджуючи, що про сутність відповідного явища можна говорити тоді, коли ми маємо справу з роздумами, розумінням, визначенням. Форма, в якій смисл виступає у дійсності, – процес судження, осмислення, а це більше, на думку вченого-філософа, ніж просто усвідомлення [203]. За К. Ясперсом, згадане утворення також є предметом розуміння; воно вкладається людиною у психічні феномени, зумовлюється її усвідомленими намірами й реалізується нею [224].

М. Бахтін зазначає, що смисл дає індивідові безпосередню позачасову опору. Смилом він називає відповіді на різноманітні питання; а те, що не відповідає на жодне з них, – позбавлене сенсу. Мислитель також підкреслює відмінність значенневої сторони будь-якого предмету та його ціннісно-смилового аспекту, який породжується залученням до певної вищої цінності [8].

Отже, смисл життя пов’язаний з об’єктивно важливими цінностями, які виступають найвищою метою людської діяльності. Зокрема, Й. Фіхте найвищий сенс вбачає у досягненні індивідом згоди із самим собою [100, с. 359]. Відтак, життя повинне бути наділеним смислами й переживатися як головна цінність. Проте знайти сенс – це одна сходинка, а наступна, ще більш значуща – його реалізувати. На думку Ф. Ніцше, якщо в людині є основа для життя, вона витримає майже всі його умови. Тобто, життя є більш наповненим смислом для неї [100, с. 364].

Пошук особистістю смислу власного життя завжди потребує роботи внутрішніх духовних джерел енергії [40, с. 218]. М. Монтень стверджує, що життя неможливо назвати добром чи злом як таким, хоча ці складові присутні в деякій мірі, але вираження їх відбуватиметься в залежності від того, у що ми самі його перетворюємо [87, с. 364]. Життя має смисл, якщо в особі людини є прагненням до найвищого та абсолютного добра.

М. Мамардашвілі узагалі називає справжнім життям інше, відмінне від того, яке відкривається нам у буденності, – те, до якого ми можемо прагнути, яке більш осмислене й усвідомлене. Зокрема, „поверхневе” існування людини в цій концепції прирівнюється до смерті. Єдина цінність, яку ми шукаємо у всіх проявах самого себе, – це життя як намагання вбачати сенс у навколишньому. Саме там, де не допомагає знання, людина йде в напрямку смислу [111, с. 5].

Варто звернутися і до поглядів М. Бубера, оскільки він справедливо наголошує, що лише повноцінна співучасть особистості в житті та діяльності інших індивідів, суспільства загалом, відкриває їй смисл власного існування, вказує шлях для побудови стратегії його реалізації. Світ таких відносин будується, на думку мислителя, у трьох основних сферах – природи, людей та духовних сутностей, у яких індивід самореалізується [22].

Цікавими в контексті нашого дослідження є також думки М. Зайцева. Він, досліджуючи особливості здійснення людини у смисловому полі європейської культури, зазначає, що „реальність виявляє себе як смислові координати особистісного здійснення людини буттям”; тоді як культурна реальність постає як певна система цінностей у їх відношенні до людини, а цінність світу „полягає у його ставленні до людини: в його відкритості, в усьому, що складає мету і смисл її існування”. Як стверджує вчений, саме на основі смислів продукується культурна реальність як система матеріальних і духовних цінностей, що визначають індивідуальне здійснення буття людини у світі [56, с. 167].

Можна стверджувати, що в історії людської культури знаходження смислу життя загалом реалізується у служінні індивіда іншим: наприклад, він полягає у продовженні роду або праці заради суспільного блага. Відтак, кожна особа повинна відчувати як повноцінність власного буття, так і відповідальність за

буття собі подібних. Тому загальні ціннісні вектори розвитку життя у майбутньому суспільстві передбачають „соціальний, духовний прогрес людини, утвердження нею більш гідного гуманного смислу буття” (О. Данильян, В. Таряненко) [45, с. 216]. Водночас, смисли кожної конкретної людини – унікальні та неповторні, а пережити їх допомагає самопізнання, відповідальність, узгодження універсальних буттєвих цінностей з індивідуальними життєвими ситуаціями. Адже кожна особистість є творенням самої себе та власного життєвого світу – у тому числі, цінностей та смислів, які у своєму суперечливому поєднанні й формують її постійну незавершеність.

Отже, аналіз фундаментальних філософських концепцій дає змогу стверджувати, що категорії цінностей та багатогранному поняттю смислу учені-філософи усіх часів відводять пріоритетні позиції – як значущим аспектам функціонування особистості, осмислення засад власного життєздійснення і вибору таких стратегій саморозвитку, що відповідають вищим духовним канонам людинотворення.

1.1.2. Ціннісно-смилова сфера у концептуалізаціях зарубіжних та українських психологів

Щоб зрозуміти процес формування ціннісно-смилової сфери, варто, очевидно, у першу чергу розглянути її складові, а також їх місце в життєдіяльності особистості. Семантично поняття „ціннісно-смилова сфера” утворюють дві категорії – „цінності” та „смисли”. Розглянемо їх окремо в контексті вже власне психологічного аналізу.

До проблеми природи цінностей у своїх дослідженнях звертаються такі відомі вітчизняні та зарубіжні вчені, як К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, О. Бреусенко, З. Карпенко, К. Клакхон, О. Колісник, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Москалець, О.Музика, Г. Радчук, М. Рокич, В. Роменець, С. Рубінштейн, М. Савчин, Т. Титаренко, Р. Шакуров, Ш. Шварц та інші. Але, незважаючи на чималу кількість відповідних праць, до сьогодні немає єдиної теорії, яка би повністю представила й висвітлила усі ціннісні аспекти життєдіяльності людини.

Психологи по-різному трактують цінності: наприклад, С. Рубінштейн розглядає їх як значущість чого-небудь [160, с. 7]; М. Рокич – як абстрактні ідеї, не пов'язані з відповідним об'єктом чи ситуацією, що виражають людські думки про поведінку та власні переконання [231; 232, с. 5]; М. Боришевський називає їх регулятором самоактивності індивіда [17, с. 216]; М. Савчин – „духовною трапезою людини” [166, с. 327]; В. Москалець інтерпретує як щось важливе, що є предметом мрій, прагнень, смыслом життя [126, с. 9]; О. Дубасенюк – як синтез знань, почуттів, потягів та дій [50, с. 357]; а Ш. Шварц та У. Білські стверджують, що цінності – це поняття чи переконання, які мають відношення до бажаних станів і поведінки, наділені надситуативним характером, керують вибором, оцінкою поведінки та впорядковані в певній ієрархії [234]. Згадані й інші підходи доповнюють один одного, розглядаючи різні аспекти феноменології цінностей.

У сучасних психологічних словниках цінність інтерпретується як поняття, за допомогою якого характеризується певне значення (для сукупності осіб) та особистісний смисл (для конкретних індивідів) певних явищ навколишньої дійсності [86, с. 389]. П. Горностай у словнику-довіднику визначає „цінність” як важливе значення, що відповідає актуальним потребам людини, ідеалам, її особистісним смислам. Цінності – не просто об'єкт потреб, а опосередкований культурою еталон у їх досягненні, що має трансцендентний характер [152, с. 146]. Загалом, визначення відповідної складової ціннісно-смыслові сфери співзвучні у різних наукових джерелах, адже висвітлюють її значущість, відповідність потребам особистості, наділеність смысловими й мотиваційними аспектами тощо.

Поділяємо думку Д. Леонт'єва, який назвав цінності „величезною складовою внутрішнього світу людини”. Він зазначає, що кожен із нас володіє одними й тими ж цінностями, але різною мірою; цінності організовані в системи, їх витoki простежуються в культурі, суспільстві, а вплив відчутний майже в усіх соціальних феноменах [95, с. 21; 98]. Цінності є основою поведінки людини, динамічним утворенням; їх потрібно набувати й реалізовувати, інакше вони поступово втрачатимуться [99].

Д. Леонт'єв сформулював уявлення про три форми існування цінностей, які взаємно переходять одна в іншу: спочатку суспільні ідеали засвоюються

особистістю і починають збуджувати її активність, у процесі якої відбувається їх предметне втілення, а предметно втілені цінності, у свою чергу, стають основою для формування суспільних ідеалів [96, с. 27]. Як зазначає вчений, відсутність сформованої системи ціннісних утворень породжує відчуття внутрішньої пустки, орієнтацію особистості на зовнішні критерії оцінки, некритичне прийняття світобачення інших [95, с. 26].

На думку Ш. Шварца, вартості презентують три універсальні людські потреби, значущі для життя: біологічну потребу організму, потребу в координованих соціальних інтеракціях та потребу у виживанні. Щоб вижити, людина повинна ідентифікувати оточуючі об'єкти та спланувати відповіді на зовнішні стимули, які допоможуть їй задовільнити зазначені базові потреби [233, с. 54]. Із цього приводу А. Михальський слушно вказує, що цінності впливають на формування здатності людини проектувати своє майбутнє і можуть бути основою для прийняття нею рішень [120, с. 36].

За П. Менцером, цінність – це те, що почуття людей „визнають” вищим понад усім, до чого вони прагнуть, беруть приклад і відносяться з повагою. Цінність – це сутність та умова повноцінного буття суб'єкта [38, с. 69]. Імпонує нам і твердження А. Маслоу про те, що цінності людини мають у своїй основі глибоко різне сприйняття нею фізичного, соціального та власного психологічного світу, організація якого безпосередньо пов'язана з індивідуальною системою вартостей [115; 116, с. 316].

Цінності загалом тісно взаємопов'язані з духовною сферою особистості, будучи суттєвою ознакою рівня її розвитку. Ґрунтовний аналіз такого взаємозв'язку зустрічаємо у працях І. Беха, М. Боришевського, О. Колісника, Г. Костюка, С. Рубінштейна, М. Савчина, В. Століна та ін. Зокрема, М. Боришевський зазначає, що розвиток духовності передбачає наявність у структурі її носія розвинених ціннісних якостей – справедливості, відповідальності, чесності та інших морально-релевантних вартостей [18, с. 22].

Ряд учених співвідносять цінності з потребами, мотивами й настановленнями особистості. Так, Є. Головаха вважає, що свідомі потреби людини можуть бути водночас її головними життєвими цінностями [39, с. 260].

Однак, Д. Леонтьєв та Ф. Василюк категорично розмежують ці поняття: цінності не обмежені певним моментом і, на відміну від потреб, можуть відображати інтереси суспільства в цілому, а не лише конкретної особи [26, с. 135]. Кількість цінностей, якими може розпоряджатися людина, значно менша, ніж настановлень, пов'язаних із конкретними ситуаціями. До того ж цінності визначають основні якісні характеристики настановлень, маючи більшу суб'єктивну значущість, а не навпаки [222].

На думку Ф. Василюка, під час свого розвитку цінності зазнають певних еволюційних змін: спочатку вони існують тільки у формі емоцій, а згодом перетворюються на мотиви, у процесі набуття яких збільшується ступінь їх усвідомлення. Отже, цінність, перетворившись на мотив і будучи джерелом осмисленості буття, стимулює особистісне зростання та вдосконалення – „цінність внутрішньо висвітлює усе життя людини, наповнюючи його справжньою свободою” [26, с. 110-129].

Не можливо не погодитися з думками низки інших вчених, які вважають, що цінності – найважливіший регулятор життєдіяльності (І. Бех, К. Островська) [11; 134]. Саме цінності та смислоутворювальні мотиви, як зазначає С. Максименко, роблять життя людини структурованим, впорядкованим, а також вони – важливі компоненти спрямованості її особистості [105].

Цікавою в даному контексті є теорія Р. Шакурова. Ціннісне ставлення, на думку науковця, завжди зводиться до двох процесів: появи бар'єру та його усунення. Бар'єр є носієм негативного значення, тоді як його подолання позитивно значуще. Під позитивним дослідник розуміє цінності, а під негативним – „антицінності, зло”. Сам бар'єр на шляху до предмета, здатного задовільнити певну потребу, розглядається як джерело цінності. Якби не існувало нічого цінного, то ми залишалися б перед дійсністю безжиттєвими, апатичними; завдяки ж їх присутності середовище наповнюється смыслом [214, с. 19].

Цінності мають ряд властивостей, основні з яких визначає Л. Ерштейн: 1) це – інтрапсихічний феномен, що відображує ставлення суб'єкта; 2) завжди можна вказати, кому належать цінності, тобто вони лише суб'єктивні; 3) внаслідок того, що відображають кількісну категорію вартості, мають здатність

змінюватися; 4) також це – засіб, за допомогою якого індивід суб'єктивує об'єктивну дійсність [54, с. 12].

Сукупність сформованих цінностей утворює таку сферу свідомості, яка забезпечує відносну стійкість особистості, виражаючись у спрямованості її потреб та інтересів. О. Мірошниченко, зокрема, вважає відповідну сферу вагомим показником рівня особистісного розвитку людини: чим вона керується, на основі чого здійснює життєдіяльність та вчинки, чи є цінністю для неї власне „Я” [122, с. 59]. Отже, актуальним питанням у дослідженні цінностей виступає їх класифікація та її основи.

Теоретичний аналіз наукових праць дає змогу виокремити основні види цінностей: духовні та матеріальні, а також сімейні, професійні, патріотичні, релігійні тощо. Основою поділу їх на певні підгрупи є різні сфери соціуму, а також самі носії цінностей. Наприклад, у сфері суспільного життя найбільш глобально можна виокремити соціально-статусні (соціальна повага, досягнення, суспільна активність) та духовні цінності (пізнавальні, етичні, естетичні). Стосовно ціннісних якостей розрізняють цінності-ідеали, цінності-властивості речей та цінності-речі; з погляду суб'єктів як їх носіїв – індивідуальні, групові та загальнолюдські вартості.

Загальновідомий поділ цінностей М. Рокичем на два класи: термінальні – втілюють переконання у тому, що певна мета існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – коли певний спосіб дій з особистої та суспільної точок зору є переважаючим у будь-якій ситуації. На думку вченого, усі цінності характеризуються наступними ознаками: 1) загальна їх сума, що є власністю людини, порівняно невелика; 2) усі люди володіють одними й тими ж цінностями, хоч і в різній мірі; 3) цінності організовані в системи; 4) витоки цінностей прослідковуються в культурі, суспільстві; 5) ціннісний вплив спостерігається практично в усіх соціальних феноменах [232].

В. Франкл виокремлює три базові групи цінностей: цінності творчості (на його думку, найбільш природні та важливі), цінності переживання та цінності ставлення. Цінності, які реалізуються у творчих діях, автор називає „продуктивними”; інші, які проявляються в переживаннях, – „цінностями

переживання”; ще одні, які визначають відношення людини до оточуючих її факторів, – відповідно, „цінностями ставлення”. Він зазначає, що не можна недооцінювати усю повноту смислу, який віднаходить наше буття завдяки цінностям, адже в даному випадку людина може регулювати власні зусилля відповідно до можливостей [201, с. 431; 240].

Ш. Шварц згрупував цінності вже у 10 типів, які визначають спрямованість життєвої активності наступним чином: 1) „Влада” як домінування над людьми; 2) „Досягнення” як власний успіх у співвідношенні із соціальними стандартами; 3) „Гедонізм” як насолода чи почуттєве задоволення; 4) „Стимуляція” як відображення потягу до чогось; 5) „Самостійність” особливо думок та дій; 6) „Універсалізм” – розуміння і захист людей та світу; 7) „Доброта” як бажання отримати певні блага; 8) „Традиції” – відповідальність за збереження культурних звичаїв; 9) „Конформність” – стримання поривів, що можуть нашкодити іншим; 10) „Безпечність” як стабільність суспільства та самого себе [233; 234].

Узагальнюючи відомі класифікації, П. Горностай зазначає, що цінності можуть бути: позитивні й негативні (найбільш загальне вираження – добро та зло), реальні та ідеальні (останні як певні уявлення, ідеї), природні та штучно створені (природні багатства та предмети мистецтва), матеріальні та духовні, предметні та суб’єктні, суспільні й особистісні [152, с. 146].

Д. Леонт'єв та М. Яницький поділяють цінності на реальні та декларовані. Декларовані – цінності нижчих рангів, від яких особа може відмовитися в будь-який момент. Вони приводять ціннісну систему у видиму відповідність з вимогами соціуму. Якщо реальні цінності не відповідають соціуму, то людина демонструє декларовані, – свого роду захисний механізм, за допомогою якого вона взаємодіє із середовищем, уникаючи конфліктів [97; 222, с. 26].

Коли доводиться робити вибір, людина сприймає не лише позитивні цінності, а й регресивні. Першу групу Г. Олпорт назвав цінностями росту, а другу – цінностями свідомого регресу [132, с. 98]. Регресивні цінності дозволяють критично оцінити певну ситуацію, допомагаючи таким чином прийняти потрібне в даному випадку рішення.

Г. Балл та Р. Трач пропонують п’ять видів загальнолюдських цінностей,

важливих для благополуччя суспільства: „турбота та співчуття”, „самовизначення”, „людська різноманітність”, „співпраця”, „демократичне втручання та справедливість” [42; 43, с. 222]. Т. Калюжна до найзначущіших вартостей відносить діяльність, життєпризначення, загальноприйняті культурні смисли, зразки, норми життя та поведінки. Основною їх функцією науковець вважає продукування життєвого смислу [66, с. 103].

М. Боришевський, аналізуючи феномен духовності, в якості базових розглядає моральні та громадянські цінності. У структурі останніх вчений, у свою чергу, виокремлює: патріотизм; глибоке усвідомлення ролі рідної мови, держави, нації; повагу до інших спільнот; естетичні, інтелектуальні, екологічні цінності; світоглядні та валеологічні [18, с. 147].

Отже, цінності утворюють багаторівневу ієрархічну систему, яка допомагає людині здійснювати життєві вибори, самовизначатися. Згідно з М. Шелером, ціннісна ієрархія витікає із самої сутності цінностей та не стосується лише „відомих” із них [218, с. 305]. У працях Д. Леонт'єва, С. Пантисєва, О. Фанталової вказується на неоднозначність критеріїв індивідуального ранжування цінностей: їх переважання зумовлюється уявленнями про абсолютну значущість для суспільства або ж тільки суб'єктивною значущістю [98; 193].

Кожній людині притаманні індивідуальні вартості, які є сполучною ланкою між духовною культурою суспільства та духовним світом індивіда. У свідомості вони відображаються у формі ціннісних орієнтацій та слугують важливим фактором регуляції поведінки [145, с. 100].

У концепції особистості В. Ядова ціннісні орієнтації – це система диспозицій, пов'язана з вищими цілями індивіда. Вони є орієнтацією особи на вартості матеріальної та духовної культури суспільства, з точки зору яких вирішуються складні життєві питання. Як зазначає вчений, у простих ситуаціях людина керується елементарними настановленнями; в більш складних, де діють певні правила, її поведінка будується на основі фундаментальніших настанов; а у різних соціальних контактах вчинки регулюються ще вищими диспозиціями – значущими ціннісними нормами. Автор теорії вказує на те, що система ціннісних орієнтацій формується на основі вищих соціальних потреб людини у

відповідності зі стилем її життя [221, с. 154-167].

П. Горностаї визначає ціннісні орієнтації як спрямованість інтересів та потреб особистості на певну ієрархію життєвих вартостей, схильність надавати перевагу одним цінностям перед іншими в різних життєвих ситуаціях, здатність диференціювати особистісні об'єкти та явища за їх значущістю [152, с. 145].

Л. Романюк зауважує, що ціннісні орієнтації визначають поведінку, забезпечуючи системотвірну функцію в структурі особистості, а також виступають як спрямованість на її життєві цілі й ідеали. Так, на думку дослідниці, „якщо цінності є психологічною основою рішення про сенс життя, то ціннісні орієнтації визначають шляхи його реалізації” [158; 159, с. 139].

Н. Низовських вказує на систему життєвих орієнтацій як на сукупність цінностей, інтегрованих особистістю відповідно до власної долі. Вони багато в чому визначають особливості індивідуального життєвого шляху, тому що через призму власних орієнтацій людина не лише сприймає оточуючий світ і себе, а й діє у відповідності з ними [130, с. 24].

Аналогічно І. Галян зауважує, що залежно від того, які саме цінності містить структура ціннісних орієнтацій індивіда, як вони взаємодіють та які з них переважають, можна виявити спрямованість особистості на конкретні життєві цілі. Таке системне функціонування цінностей, на думку вченого, і знаходить своє відображення у функціонуванні ціннісно-сислової сфери. З одного боку, обрані цінності регулюють усі чинники активності людини, з іншого – є внутрішнім джерелом життєвих цілей, виділяючи серед них найбільш значущі та наділені особистісними смислами [34; 35, с. 111].

У зв'язку з вищезазначеним низка учених тісно пов'язують поняття цінностей зі смислами. Наприклад, О. Генісаретський, посиляючись на думку О. Леонтєва про існування своєрідних смислових „вузлів”, що сполучають різні види діяльності в цілісні особистісні структури, ототожнює ці „вузли” з ціннісними утвореннями, які є фундаментом розвитку особистості. Більше того, низка авторів прямо вказують на смислову природу цінностей (Б. Братусь, Е. Дубовська, Ю. Жуков, В. Зінченко, О. Тихомандрицька та ін.) [19; 36; 60; 98, с. 224; 188].

Г. Оллпорт узагалі називає цінності особистісним смыслом. Він вважає, що навіть дитина усвідомлює цінність у той момент, коли певний смисл для неї принципово важливий. Тому цінність є категорією значущості, а не категорією знання [132, с. 215]. Проте ми погоджуємося з тим, що цінності та ціннісні відносини, смисли та смислові відносини виражають не властивості субстанції самі по собі, а в різних їх функціях і функціональних зв'язках. Ті ж самі властивості предмета в одній функції та відношенні виступають цінностями, тоді як в іншій функції чи відношенні вони отримують значення смислу [139, с. 31].

А. Ленгле стверджує, що людина завжди перебуває у просторі вибору існуючих та віднайдених цінностей. Важливе завдання – відшукати фундаментальну життєву їх категорію, тобто сенс власного існування. Жити осмислено – означає робити те, що відчувається та визнається цінним, інакше особа страждатиме від пустки свого буття [111, с. 47].

Загалом „смысл” – категорія, яка широко використовується в різних науках і тому є доволі багатозначною. Проте у нашій роботі ми будемо опиратися, насамперед, на психологічне її розуміння, що розроблене в руслі діяльнісного підходу (О. Асмолов, О. Запорожець, Б. Зейгарник, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, О. Тихомиров та ін.).

У психологічних словниках смисл розглядається: по-перше, як цілісне уявлення особистості про власне призначення, вищу ціль, про фундаментальні основи буття, про життєво необхідні, сутнісно значущі цінності; по-друге, як усвідомлення людиною важливості певних об'єктів та явищ дійсності, що визначається їх роллю і місцем у житті та діяльності, сукупністю її знань про навколишній світ, власними діями та вчинками людей, охоплюючи соціальні норми, ролі, цінності, ідеали [152, с. 330].

Одним із перших видатних дослідників зазначеної сфери у психології став А. Адлер, який висловив думку про те, що сенс життя кожного індивіда зводиться до визначення спрямованості діяльності. При цьому така організація особистості, яка забезпечуватиме формування позитивного взірця для прагнень, і надає життю смисл. Він пов'язується, на думку вченого, з уявленнями про три фундаментальні життєві проблеми, що витікають із трьох аспектів людського буття: проблема

праці на Землі та професійного самовизначення; проблема міжособистісних стосунків, співробітництва та дружби; проблема відносин між існуванням двох статей, любові та шлюбу [226, с. 58].

Варто звернути увагу на теорію С. Шумана, який визначає проблему життєвого смислу як ключового засобу життєздійснення. Учений заявляє, що існує очевидний зв'язок між смислом життя та світобаченням, яке містить прийняту концепцію дійсності та є необхідною умовою адаптації до цієї дійсності [153]. Отже, без відповідного смислу діяльність особистості буде неповноцінною.

В. Франкл небезпідставно стверджує, що питання про смисл щоразу виникає внаслідок переживання людиною „екзистенційного вакууму” чи „екзистенційної фрустрації”. Смисл – це те, що ми проектуємо в оточуючі нас речі, які самі по собі нейтральні, тому він повинен бути віднайдений людиною. Лише тією мірою, якою їй вдається реалізувати смисл, вона реалізовує себе; якщо ж особа намагається актуалізувати себе замість реалізації, то смисл втрачається. Смисли, як підсумовує вчений, не створюються, а знаходяться, а їх пошук полегшують цінності [201; 237; 238; 240].

У своїй фундаментальній монографії „Психологія смислу” Д. Леонт'єв зазначає, що досліджуване утворення виступає як відношення, що пов'язує об'єктивні життєві стосунки суб'єкта, предметний зміст свідомості та побудову його діяльності. Смисл у свідомості відображає зв'язок особи зі світом і, водночас, обіймає індивідуальні пласти досвіду; значення ж забезпечує спілкування та розуміння. Вчений розглядає смисл як складову образів сприймання відповідних об'єктів та уявлень, що відтворює їх життєвий смисл для суб'єкта і презентує його через емоційні відтінки образів та їх трансформації [98, с. 112-181; 229].

К. Абульханова-Славська смислом називає конкретне вираження відповідної життєвої стратегії, яку характеризує як стратегію пошуку та самореалізації [1, с. 51]. А. Агафонов стверджує, що на кожному рівні ієрархічної будови психіки смисл проявляється в різноманітних формах його модифікації, проте залишається тим фундаментом, на якому будуються гетерогенні (ті, що складаються з різних за складом частин) психічні утворення. Поза людською

психікою смислу немає [2, с. 88].

Смисл, згідно з Ф. Василюком, включає свідомість і буття, ідеальне та реальне, життєві цінності й можливості їх реалізації. Він є продуктом мотиваційно-ціннісної сфери особистості й розуміється як щось „внутрішнє та суб’єктивне”. Процес смислоутворення (смислопобудови) зумовлює напрямок і стимулює поведінку людини, тобто є функцією мотиву, тоді як система цінностей особистості виступає критерієм вимірювання його значущості [26, с. 112].

За твердженням Б. Братуся, смисл виступає у свідомості людини як те, що безпосередньо відображає та несе у собі її власні життєві відношення [150, с. 409]. Вчений виокремлює смислові утворення як цілісну динамічну систему, що втілює взаємовідносини, які реалізують смислове ставлення особистості до світу. Вони – основа майбутнього, що опосередковує сьогодення; при цьому усвідомлені та прийняті людиною загальні смисли її життя автор називає цінностями [19; 20].

Отже, різні смисли утворюють собою важливу структуру психіки особистості – смислову сферу. За даними деяких дослідників, вона складається із трьох основних рівнів. Перший містить особистісні смисли та смислові настановлення, другий – мотиви, смислові конструкти та смислові диспозиції. Останні структури відповідають за смислоутворення і впливають на складові першого рівня. Третій рівень утворюють вищі смисли, до яких належать цінності [93, с. 279; 94].

Особистісний смисл, за О. Леонтьєвим, – „форма суб’єктивного відображення відносин об’єктів та явищ дійсності у свідомості суб’єкта, в його образі світу” [92, с. 253], складова індивідуальної свідомості, що виражає її активність, зумовлену зв’язком останньої із потребоно-мотиваційною сферою суб’єкта, з реальністю його життя. Поряд зі смисловим настановленням, він входить у підклас регуляторних смислових структур, які впливають на процеси діяльності та психічного відображення. Особистісний смисл завжди конкретний, оскільки він явно чи приховано містить вказівку на ті мотиви, які надають особистісну значущість конкретному явищу, та на змістове відношення між ними: смисл не лише смисл чогось, а й відносно до чогось іншого [92].

Б. Ломов розглядає поняття особистісного смислу ще розлогіше: його

основою, на переконання вченого, виступають мотиви, потреби, цілі, настановлення, спрямованість, рівень домагань, образ „Я” тощо. Смісл є відображенням ставлення особистості до ситуації, що усвідомлюється як „значущість для мене” [102, с. 72].

Загалом можна стверджувати, що цінності, ціннісні орієнтації та смислові структури свідомості у своєму нерозривному взаємозв’язку утворюють ціннісно-смислову сферу особистості. Визначаючи такий взаємозв’язок, О. Двойнін навіть виокремлює окрему категорію смислової сфери свідомості – ціннісно-смислові орієнтації як індивідуальну систему ціннісно-смислових координат життєвого шляху особистості. Вони є основою ціннісних уявлень свідомості, навкруги якої перебувають почуття людини. Ціннісно-смислові орієнтації можуть широко взаємодіяти, утворюючи певну ієрархію [47, с. 24].

Особливості структури та функціонування власне ціннісно-смислової сфери особистості розглядають у своїх дослідженнях А. Агафонов, А. Адлер, Г. Андрєєва, О. Асмолов, Б. Братусь, Ф. Василюк, Т. Вілюжаніна, Ж. Вірна, Б. Зейгарник, Д. Леонтєв, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Петровський, С. Рубінштейн, Е. Субботський, В. Франкл, В. Чудновський, І. Шапенкова та ін.

Н. Петрова виокремлює чотири напрямки досліджень ціннісно-смислової сфери. В рамках першого відповідні питання розробляються в контексті соціальної опосередкованості особистісних відносин. Другий напрям визначає ціннісні орієнтації та смисли як відображення значущих об’єктів для особистості. Третій – вивчає проблему ціннісно-смислової сфери як її професійний вектор. Четвертий напрям досліджує системний, багаторівневий, ієрархічний характер зазначеної структури [138, с. 34].

Так, І. Шапенкова зазначає, що ціннісно-смислова сфера є інтегральним утворенням особистості, що містить низку окремих структурних компонентів і змістовних характеристик. До структурних компонентів належать: цінності-знання, цінності-мотиви, цінності-цілі, цінності-смисли. Кожен із виокремлених компонентів, у свою чергу, може бути наповнений конкретним смислоутворювальним змістом: самоздійснення, пізнання, духовність, вітальне існування та комфорт [215].

За Н. Самикіною та М. Серебряковою, ціннісно-сміслова сфера – це функціональна система, яка формує смисли та цілі життєдіяльності й регулює способи їх досягнення. З одного боку, ціннісно-сміслові утворення прищеплюються оточенням, з іншого – людина активно створює їх, приймаючи, змінюючи чи відштовхуючи цінності та смисли, пропонувані соціумом [171, с. 47]. Т. Северіна розглядає ціннісно-сміслову сферу як структурно-функціональний компонент особистості, який пов'язаний з мотиваційно-потребовою, когнітивною та емоційно-вольовою її сферами й виконує важливі функції – системоутворювальну та регулятивну [174].

Резонує із зазначеними підходами й думка Е. Помиткіна про те, що саме ціннісно-сміслова сфера є основою для вольової та емоційної саморегуляції особистості. Тому вчений справедливо наголошує, що в умовах сучасного соціуму поведінка, вчинки та взаємодія людей, особливо дітей та молоді, мають вивчатись у безпосередньому зв'язку з їх ціннісно-сміслову детермінацією [143].

Загалом відомі науковці слушно стверджують, що відповідна структура визначає центральну позицію особистості, здійснює вплив на її спрямованість і соціальну активність, ставлення до навколишнього світу та самої себе (К. Абульханова-Славська, Д. Леонт'єв, А. Серий, М. Яницький) [2; 94; 178; 179; 222]. Як джерело ж розвитку ціннісно-сміслові сфери особистості розглядаються протиріччя, протилежні тенденції, взаємозв'язок і взаємодія яких зумовлює її функціонування та вдосконалення (Є. Силяєва) [190, с. 13].

На нашу думку, окремі дослідники неправомірно звужують поняття ціннісно-сміслові сфери, включаючи до її складу лише ціннісні орієнтації, їх ієрархічну структуру та фактори, що їх трансформують, – наприклад, М. Шевчук; інші ж – занадто розширюють, описуючи в якості її компонентів, крім цінностей, ще і потреби, мотиви, інтереси, ідеї, ідеали і навіть самосвідомість та спрямованість, – як, зокрема, Т. Северіна.

Нам же найбільш імпонує розгляд ціннісно-сміслові сфери як такої сторони самовизначення, що задає вектори світобачення та поведінкові стратегії людини; є ядром особистості та включає, відповідно, два основні компоненти –

особистісні цінності й особистісні смисли, які нерозривно пов'язані між собою (Т. Антоненко, Т. Буякас, В. Гулякіна, А. Чернишов) [24; 25; 28].

Тут важливо співвіднести ключові для нас поняття цінностей та смислів, детальніше проаналізувавши відмінності між ними. К. Абульханова-Славська з цього приводу слушно зауважує, що з моменту свого усвідомлення людиною цінності потрапляють під критичну роботу розуму, тому можуть бути переглянуті, мінімізовані, навіть відштовхнуті. Й щоб сформувати власний ціннісно-смысловий простір, особистість спочатку повинна помістити себе у світ загальнолюдських цінностей. А коли певний символ пережитий суб'єктом, він із загальнолюдської цінності перетворюється в особистісну, тобто стає активним учасником його смислової сфери [1, с. 105].

На відміну від попереднього погляду, А. Піскопель розуміє цінності як універсалії смислу, що кристалізуються в типових ситуаціях, з якими стикається суспільство та людство. Отже, на думку вченого, між смислами та цінностями існує генетичне спільне як наслідок перетворення індивідуальних смислів у групові й тим самим – в універсальні смисли-цінності [141, с. 113]. Е. Галажинський відмінність смислів і цінностей вбачає у тому, що останні конституюють відповідність предметів не актуальним потребам, а можливостям людини, які через цінність стають такими, які можна задовільнити [206, с. 129]. У будь-якому випадку слушно стверджувати, що саме наявність ціннісних і смислових структур свідомості перетворює предметний світ індивіда в особистісну дійсність – стійкий, завдяки обраним ціннісно-смысловим координатам, простір для її життя та розвитку.

У психології доволі поширеним є дослідження цінностей та смислів у зв'язку з мотиваційними утвореннями особистості. Мотиви, які стимулюють діяльність особистості й наділяють її особистісним смислом, О. Леонтьєв назвав „смыслоутворювальними мотивами”. Саме ці мотиви займають, як зазначає вчений, найвищу сходинку в мотиваційній ієрархії особистості, являючись ключовими в її житті, вчинках та виборах [92, с. 290].

Згідно з В. Ядовим, цінності також повинні бути включені в мотиваційну структуру, де збуджуючі мотиви діяльності вибудовуються в певну послідовність

свого розвитку: потреби перетворюються в інтереси, а вже тоді переходять у цінності. При цьому, на думку автора диспозиційної концепції, якщо при переході потреб в інтереси першорядним збудником активності людини є те, що вигідніше з точки зору матеріальних умов, то при перетворенні інтересів у цінності головною стає життєстверджувальна поведінка, самореалізація особистості [221].

Отже, цінності, як і смисли, регулюють мотивацію. Завдяки їм розв'язуються конфлікти та протиріччя в мотиваційній сфері особистості, визначається її життєва перспектива тощо [222]. Тому, поряд із поняттям „ціннісно-смилова сфера”, у сучасних психологічних дослідженнях співіснують терміни „ціннісно-мотиваційна” чи „мотиваційно-ціннісна”, „мотиваційно-смилова”, „ціннісно-цільова” сфера (або орієнтації). Згадані терміни використовують у своїх наукових напрацюваннях Ж. Вірна, С. Дьяков, З. Карпенко, Д. Леонтьєв, О. Осіпкова, Н. Шевченко та ін. [29; 30; 51; 70; 94].

Погоджуючись із тим, що ціннісно-смилова сфера формується в результаті співвіднесення власних потреб, мотивів, цілей, інтересів, переконань людини із суспільними вимогами й нормами, усе ж розглядаємо цінності та смисли як відносно автономні утворення, на користь чого вказує сам факт позначення їх у науковій термінології відповідними окремими поняттями.

У нашій роботі ми будемо дотримуватися наступного робочого визначення: ціннісно-смилова сфера – складна, багаторівнева, ієрархізована структура, що включає у себе сукупність цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів, які у своєму тісному взаємозв'язку впливають на різноманітні складові життєдіяльності людини. При цьому особистісні смисли ми розуміємо як наслідок усвідомлення, осмислення та привласнення певною конкретною особистістю вироблених суспільством цінностей, а не навпаки.

Отже, ціннісно-смилова сфера виступає важливим утворенням людської психіки, формування та функціонування якого можливе лише у середовищі соціуму, в контексті реальних людських взаємин, а також цілеспрямованих процесів навчання і виховання. Тоді як індивідуальне наповнення, реалізація цінностей та продукування смислів здійснюється у процесах самовизначення та самореалізації особистості.

1.1.3. Становлення ціннісно-сміслової сфери особистості в онтогенезі

Розвиток ціннісних орієнтацій та життєвих смислів особистості – одна із пріоритетних проблем у сучасних наукових пошуках, особливо в умовах тих кардинальних змін і кризових явищ, які переживає українська спільнота. Відомі вітчизняні дослідники процес становлення ціннісно-сміслової сфери називають аксіогенезом та описують ряд онтогенетичних його стадій із відповідними особистісними трансформаціями.

З. Карпенко визначає його як „цілісний процес розвитку ціннісно-сміслової сфери людини, наділеної біологічними, психічними, соціокультурними та духовно-трансцендентними можливостями. Продукт аксіогенезу особистості – аксіопсихіка – включає у себе різноманітні вияви її ціннісно-сміслової сфери: мотиваційні (суб’єктивні, психічні, смислові) відношення, диспозиційні утворення (соціальні установки, ціннісні орієнтації), мотиваційні складові (потреби, інтереси, ідеали, загальну спрямованість діяльності та поведінки), емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання (його предмет і зміст моральної колізії), а також життєві вибори особистості в різних сферах її самовизначення” [70, с. 33]. Результатом аксіогенезу особистості, на думку авторки сучасної його концепції, повинна бути ціннісна свідомість із рядом послідовних диспозиційно-мотиваційних утворень: „передчуваю”, „треба”, „мушу” та „буду”. Зазначені структури забезпечуватимуть регуляцію поведінки в різних видах діяльності, стимулюватимуть прояви моральних якостей та розвиток духовності особистості [69; 71].

Г. Радчук аксіогенез розглядає як складний нелінійний творчий процес вільного вибору особистістю певних ідеалів, сенсожиттєвих настанов, який зумовлює ціннісно-цільовий вектор її самореалізації в контексті цілісної життєдіяльності [154; 155, с. 16].

В. Мицько зазначає, що „розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості здійснюється через розгортання її суб’єктності як потенційної здатності до самовияву і саморозвитку”, що, відповідно, здійснює важливий вплив на її особистісне становлення [121, с. 16].

Б. Братусь у розвитку ціннісно-сміслової сфери визначає конкретні

послідовно змінюючі одна одну стадії: 1) егоцентричну (в якості цінностей приймається лише те, що слугує власним інтересам); 2) групоцентричну (головними стають цінності та норми групи, з якою ідентифікує себе людина); 3) просоціальну (приймаються загальнолюдські цінності); 4) духовну (визнання високодуховних ідеалів, пов'язаних з уявленнями про Бога та добро) [20, с. 36].

Формування системи цінностей та особистісних смислів відбувається у процесі соціалізації. Неможливо розглядати людину окремо від суспільства, адже розвивається вона тільки в діалозі з навколишнім світом. А щоб певна цінність дійсно стала основою індивідуального світобачення, необхідна ще й активність самого суб'єкта для її осмислення та втілення у життя [171].

Сутність розвитку процесів освоєння світу в онтогенезі можна охарактеризувати як перетворення нейтральної картини світу в життєву через розкриття, з одного боку, можливостей у контексті людської діяльності й, з іншого боку, через розвиток форм осмислення навколишньої дійсності, що виходить за межі сфери лише біологічних смислів [98, с. 278].

Онтогенетично першою формою осмислення або суб'єктивації світу виступає предметна діяльність дитини. В ранньому віці виникає, згідно з А. Лобком, „первинна персоніфікація предметного світу: один за іншим предмети навколишнього світу стають особисто впізнаваними”. Отже, ознайомлення із предметами через стійке їх включення в контекст власної життєдіяльності є генетично первинною формою оцінювання та осмислення суб'єктом зовнішньої дійсності [101]. При цьому дитина раннього віку приймає елементарні цінності та творить смисли навколишнього предметного світу, спостерігаючи за діями дорослих і за супровідними цим діям емоційними вираженнями.

Наступним важливим етапом на шляху становлення ціннісно-сміслової сфери виступає сюжетно-рольова гра у період дошкільного дитинства. В. Чудновський рекомендує уже саме з цього віку розпочинати роботу з психолого-педагогічного формування смисложиттєвих орієнтацій. Адже ранній розвиток дитини є основою її подальшого життя, а більшість сензитивних для становлення особистості періодів тривають у цей час, коли активно засвоюються інтелектуальні, етичні, естетичні та інші норми поведінки. Означений процес

здійснюється через посередника (дорослого) та співучасника (однолітка); а головну роль у формуванні ціннісно-сислової системи на даному етапі відіграє сім'я [210, с. 8; 211]. Поряд із цим, вагомий вплив на дитину, яка відвідує дитячий садок, на становлення її первинних ціннісно-сислових утворень чинить і вихователь – як референтна для наслідування постать дорослого.

Б. Додонов вважає, що першим фільтром, за допомогою якого дитина, приміряючи на себе певні цінності, приймає одне й відкидає інше, є уява. Сислові аспекти уяви й регулювання практичної діяльності, на думку вченого, утворюють єдину систему. Сислоутворення, що здійснюється у плані уяви, випереджає у своєму розвитку реальну динаміку життєвих відносин. Отже, уява задає „зону найближчого розвитку” особистості в цілому та ціннісно-сисловій сфері зокрема [49, с. 25].

Н. Полковникова пропонує наступні критерії оцінки ціннісної системи дошкільників: ціннісне ставлення до навколишнього світу; ціннісні уявлення та знання, пізнавальна активність щодо суспільно значущих вартостей; ціннісна поведінка, прояви наявних знань у відносинах із дорослими та ситуаціях вільного вибору [142, с. 97]. В. Слободчиков вважає, що пожвавлення в цьому віці розриву психологічного зв'язку з матір'ю і входження у нові відносини з навколишнім світом, хоч і опосередковано, але виводить дитину за межі її егоцентричної індивідуальності у сферу суспільних життєвих смислів [184].

Активізується вищезгаданий процес у школі, коли дитина, все ще орієнтуючись на цінності та домагання батьків, дедалі частіше починає керуватися власними виборами, успіхами, статусом у групі ровесників. Вступ у зазначений соціальний інститут сприяє поступовому виходу за межі власне дитячого способу життя – у зв'язку з переходом до виконання нової, суспільно значущої учбової діяльності. Відтак, переживання дитини набувають нового для неї смислу, і вона вже свідомо опирається не лише на власні прагнення та смисли, а й на зовнішні цінності [11; 14; 15]. Молодший школяр, отже, активно вчиться ціннісно-сисловому ставленню до дійсності через систему суспільно-прийнятих моральних критеріїв.

Процес переживання цінностей у молодшому шкільному віці, згідно з

А. Задорожнім, має певну послідовність: спочатку цінність неусвідомлена, дитина не розуміє її значення; згодом важливість її усвідомлюється, відбувається репрезентація неусвідомленого об'єкта у стан усвідомленої значущості, тобто осмислення цінності [55, с. 62].

Отже, в дошкільному та молодшому шкільному віці формуються певні ціннісні орієнтації та смисли, необхідні для успішної побудови контактів, здійснення відповідних видів діяльності й переходу на наступні періоди особистісного розвитку. О. Легун узагалі схиляється до думки, що так звана „смыслжиттєва концепція особистості” починає закладатися до підліткового віку і хоча може трансформуватися та змінюватися протягом наступних періодів, проте ще на ранніх етапах свого розвитку є вже доволі сталою. Дослідниця стверджує, що в основі такої концепції лежать цінності, потреби, стосунки та конструкти зростаючої особистості [90, с. 279].

Наступним важливим етапом становлення досліджуваного утворення у процесі соціалізації є підлітковий вік. Як відомо, центральне психологічне новоутворення даного періоду онтогенезу – виникнення почуття дорослості, що і викликає суттєву переорієнтацію із „дитячих” норм та цінностей на „дорослі” орієнтири життя. У процесі розвитку ціннісно-смыслової сфери підлітка відбувається диференціація моральних оцінок, виробляються більш узагальнені ідеали та еталони, формується новий рівень смыслового поля – ставлення до людей та світу загалом [191]. Цей вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливають на становлення особистості в цілому. Відповідний процес стимулюється інтимно-міжособистісним спілкуванням як провідною діяльністю даного вікового періоду, зустрічами із багатством форм як власного внутрішнього світу, так і світопростором „Іншого”.

Н. Кирилова в результаті емпіричних досліджень виокремлює чотири типи ціннісних орієнтацій підлітків. Серед них два зорієнтовані на цінності самореалізації в соціальній сфері й два – на цінності власного існування [73, с. 36].

О. Хухлаєва зазначає, що в цьому віці індивіди вперше можуть усвідомити й виразити власні цінності вербально. Підліток не лише формулює їх для себе, а й

реалізовує у своїй життєдіяльності [205, с. 99]. У той же час особистість починає орієнтуватися на цінності референтної групи однолітків, тоді як сімейні цінності тимчасово або назавжди можуть відштовхуватись. За даними ряду досліджень, недостатній розвиток ціннісних орієнтацій деформує духовні, пізнавальні та естетичні потреби підлітка (Н. Демиденко, О. Журавльова) [48].

Проте найбільш значущий у даному контексті період – це юність, коли активно формуються усі основні сфери та складові особистості. Згідно з періодизацією онтогенетичного розвитку, запропонованою В. Слободчиковим, вік від 17 до 21 років виступає етапом активної індивідуалізації. Це період входження молодого людини у нові виміри й нові умови життя, становлення її самостійності та відповідальності, первинного професійного вибору та ряду інших особистісних змін. У зв'язку з цим суттєво підвищується інтерес до цілей та цінностей власного існування. На даному етапі також посилюється потреба бути визнаним у світі дорослих, досягти незалежності, ствердити власне „Я” та відшукати свої унікальні життєві смисли. Л. Божович, як і ряд інших дослідників, вказує, що юність завершується виникненням особливого новоутворення, яке позначають терміном „самовизначення” [14; 15; 184].

М. Савчин та Л. Василенко зазначають, що зрілість, яка формується саме в період юнацького віку (приблизно від 18 до 20 років), наділяє людину здатністю самостійно приймати й реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, бути активним учасником суспільного життя, усвідомлювати особисту громадянську відповідальність за певні життєві вибори й особистісні цінності, бути повноправним суб'єктом свого життя, реалізуючи конкретні його стратегії [167; 168, с. 257-262].

І. Кулагіна та В. Колуцкий стверджують, що на початку самостійного життя особистості основні напрями її онтогенезу пов'язані з: гедоністичною спрямованістю (свого роду „рудименти” дитинства); егоїстичною спрямованістю (сформована ієрархія системи цінностей із домінуванням егоїстичних мотивів); духовно-етичною та сутнісною спрямованістю (вибір професійного шляху, самовизначення). Кожна із зазначених ліній по-своєму впливає на складний процес самовизначення людини, проте нерідко остаточний вибір здійснюється

вже за межами юності, коли відкриваються інші суттєві сторони спрямованості особистості [88, с. 346].

Як слушно зауважує Н. Володарська, „з кожним наступним віковим етапом відбувається активна трансформація ціннісної системи, яка спонукає особистість до необхідності вносити відповідні корективи в індивідуальну систему цінностей” [27; 151, с. 146]. Можна впевнено стверджувати, що виникнення, становлення, трансформація й продукування цінностей та смислів відбувається протягом усього життя людини. При цьому модифікуються зазначені утворення й механізми їх розвитку залежно від її діяльності, у тому числі, від обраної професії [160, с. 254; 161].

Отже, хоча до завершення юнацького віку ціннісно-сміслова сфера може вважатися відносно сформованою та стійкою, проте і в цей період, і на протязі усього подальшого онтогенезу індивіда вона залишається достатньо динамічною. Як суспільні цінності, так і особистісні смисли непостійні – вони змінюються в часі у зв'язку з цілком закономірними процесами їх переоцінки та переосмислення.

Насамкінець зауважимо, що ціннісно-сміслова сфера протягом свого розвитку потрапляє під одночасний вплив багатьох чинників, суб'єктивних та об'єктивних, що впливають на формування системи цінностей, побудову їх ієрархії, стимулюють пошук і знаходження особистісних смислів, визначення відповідних життєвих планів, намірів та перспектив їх реалізації. Одним із таких значущих чинників виступає учбово-професійна діяльність як провідний стимул особистісного становлення в умовах вищої школи. Тому розглянемо цей чинник та його зміст детальніше.

1.2. Особистість майбутнього вихователя

дошкільного навчального закладу в аспекті психології

1.2.1. Основні закономірності особистісного розвитку

в умовах вищого навчального закладу

Загальновідомо, що формування особистості триває протягом усього онтогенезу індивіда, проте період навчання у ВНЗ – студентський вік – відіграє

особливо значущу роль у цьому процесі. Саме в цей час закладаються фундаментальні основи тих важливих якостей майбутнього фахівця, з якими він розпочне професійну діяльність та продовжуватиме розвиватись як індивідуальність. Більше того, сьогодення ставить особливі вимоги до підготовки майбутніх професіоналів, адже у резонансі із суспільними змінами трансформується і світогляд людей, зокрема, переосмислюються загальновідомі життєві цінності.

Відтак, доволі складні завдання ставляться перед сучасною системою вищої освіти: у процесі навчання й виховання студентів сприяти свідомому становленню у них гуманістичних загальнолюдських та професійних ціннісних орієнтацій, особистісних смислів у гармонійному їх взаємозв'язку. Особливо актуальним вищезазначене виглядає в контексті підготовки майбутніх педагогів – вчителів та вихователів, на яких у недалекому майбутньому буде покладена велична місія формувати свідомість найменших поколінь. На жаль, фах педагога – один із тих, які упродовж останніх десятиріч помітно впали у рейтингу привабливості професійного вибору. Отже, вища школа повинна адекватно реагувати на ці та всі похідні від них проблеми.

Формування фахівця складає особливий для становлення особистості етап життя – студентський вік, що є сензитивним періодом для розвитку та стабілізації багатьох її якостей: 1) професійних, громадянських, світоглядних рис; 2) професійних здібностей та творчого потенціалу; 3) інтелекту загалом і рис характеру майбутнього фахівця; 4) індивідуальної системи ціннісних орієнтацій [163, с. 88].

Б. Ананьєв справедливо надає цьому періодові особливого значення як етапу найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення характеру й оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини. Адже студент вперше у своєму житті, про що наголошує відомий дослідник, формує власне середовище розвитку [3; 4, с. 231].

Навчання студента – складний процес впливу на його учбово-професійну діяльність, у змісті якої поєднуються різні її види: навчова, пізнавальна, професійна, оздоровча, трудова, наукова, громадсько-політична та інші, які,

взаємодоповнюючись, здійснюють значущий вплив на професіоналізацію особистості. Більше того, засвоєння наукової інформації, набуття практичного досвіду, самостійна учбово-пізнавальна та дослідницька діяльність мають, насамперед, професійну спрямованість [186, с.106].

Н. Шевченко також переконана в тому, що середовище вищого навчального закладу потужно впливає на самовизначення студента, формування його нових світоглядів, прийняття та засвоєння ним цінностей, побудову життєвих цілей, інтересів, спрямувань та принципів [216, с. 20; 217].

Як відомо, уміння визначати напрями й будувати життєві плани, знаходити власне місце у світі – важливий показник особистісної зрілості. І саме переосмислення цінностей та переоцінка смислів – закономірний процес розвитку особистості студента в цьому аспекті. Активізація ж його ціннісно-сміслової сфери лежить у площині діалогічного підходу, адже лише в діалозі створюються унікальні можливості становлення майбутнього педагога, схильного до самоактуалізації, співтворчості, взаємодії з іншими [146].

Л. Іванцев визначає основні чинники життєздійснення особистості у студентському віці: усвідомлення та виявлення життєвих цілей, цінностей, життєвого призначення; виховання у собі здатності реагувати на можливі проблеми, правильно оцінюючи їх і корегуючи згідно із системою прийнятих цінностей [64, с. 107]. Як слушно зауважує С. Максименко, чим зрозуміліше людині її покликання, тим більше з'являється можливостей для якнайповнішого самоздійснення [106; 108, с.10].

Власне ціннісні утворення та їх динаміка у студентському віці стали предметом цілого ряду досліджень сучасних вітчизняних науковців. Так, згідно з емпіричними даними Г. Радчук, можемо говорити про наступну ієрархію цінностей українського студентства: 1) „безпека” і „зрілість”, 2) „самовизначення”, 3) „досягнення”, 4) „соціальність”, 5) „стимулювання” і „підтримка традицій”, 6) „насолода” та „духовність”, 7) „соціальна влада”, 8) „конформізм”, 9) „соціальна культура” [156, с. 141].

Н. Савелюк в ієрархії ціннісно-сміслових орієнтацій студентів аналізує та описує дещо розлогіший їх перелік: 1) „моральність у власній поведінці та

поведінці інших”; 2) „самореалізація та особистісне зростання”; 3) „міжособистісні зв’язки та спілкування”; 4) „задоволення та внутрішній комфорт”; 5) „любов та прив’язаність”; 6) „навчальна діяльність та успіхи в ній”; 7) „автономність, самоповага”; 8) „матеріальний успіх”; 9) „здоров’я”; 10) „захищеність та надійність у житті”; 11) „гідний рівень усіх сфер життя”; 12) „слід на землі після себе”; 13) „духовність та релігійність” [164; 165, с. 11].

Н. Антонова, наприклад, стверджує, що найбільш значущими цінностями у досліджуваний період особистісного становлення є „щастя рідних”, „фізичне здоров’я”, „любов”, „щаслива сім’я”, „душевна гармонія”, а менш важливими – цінності „свободи”, „естетики”, „соціального статусу” та „відпочинку” [6, с. 22]. Очевидні відмінності між результатами згаданих досліджень можна пояснити, насамперед, специфікою використаних методів та методик, а також, імовірно, специфікою залучених вибірок молоді.

Л. Коберник, узагальнюючи результати діагностики ціннісних орієнтацій студентства, виокремлює наступні їх групи: 1) цінності особистого життя (здоров’я, любов, хороші та вірні друзі, щасливе сімейне життя тощо); 2) індивідуальні цінності (матеріальне забезпечення, самостійність, краса, високі домагання, сміливість, тверда воля, нестерпність до недоліків, життєрадісність тощо); 3) етичні цінності (вихованість, чуйність, чесність, милосердя тощо); 4) цінності професійної спрямованості (цікава робота, суспільне визнання, впевненість у собі, освіченість, раціоналізм тощо); 5) цінності розвитку і пізнання (розвиток, творчість, активне життя тощо) [77].

Серед компонентів сформованості ціннісних орієнтацій у студентському віці Н. Готовцева виокремлює ціннісно-смісловий, оцінно-пізнавальний та емоційно-вольовий, оцінка яких здійснюється за наступними критеріями: потреба у пізнанні, інтелект, мислення, знання, рефлексія, самоорганізація [41, с.181]. За І. Бехом, домінантною метою навчального процесу у вищій школі виступає морально-духовний розвиток майбутнього фахівця. Вчений вказує на даний процес як на усвідомлене та осмислене самовиховання й саморозвиток за найвищою мірою смисло-ціннісного буття людини [9; 10, с. 162].

Поряд із цим, як зазначає І. Мартинюк, суттєвими для сучасних молодих

людей є деформації у сфері моральної свідомості: її дегуманізація, зачерствіння з одного боку, та звернення у пошуках смислу до релігійних вірувань – з іншого [114, с. 60].

О. Бондаренко вказує на значною мірою аналогічні проблеми професійної підготовки освітян, серед яких виділяє деперсоналізацію свідомості, внутрішню самотність молодшої людини, її соціальну незахищеність і головну, на думку автора, проблему – втрату моральних цінностей та орієнтирів [16, с. 9].

Також, за даними досліджень А. Волочкова та Е. Єрмоленка, серед сучасних випускників вищої школи зростає кількість осіб, які втрачають спрямованість на цінності самоактуалізації та активного життя в усіх його аспектах [32, с. 24]. Натомість М. Боднар зазначає, що саме у студентські роки, коли обирається життєвий шлях і структурується майбутнє, життєві орієнтації особистості формуються з опорою на власну ціннісну систему, оскільки усталена система відповідних орієнтацій у нашому суспільстві ще відсутня або досить нестабільна. Сучасна молодь не має змоги безпосередньо спиратися на життєві орієнтації попередніх поколінь і тому змушена творити власний досвід [13, с. 62].

О. Двинянінова теж звертає увагу на необхідність саморозвитку особистості студента, що супроводжується змінами потреб, еталонів, ціннісних орієнтацій. Важливе місце при цьому належить особистісно-професійному розвитку, в якому поняття „професійний” та „особистісний” можуть розумітись не просто як соціалізація, а як складові вторинної індивідуалізації, результатом якої буде цілком сформована індивідуальність. Відтак, освіта тоді буде сприяти становленню студента як майбутнього професіонала, якщо вона переходить у самоосвіту, виховання й самовиховання, а розвиток – у саморозвиток та самореалізацію. А для цього важливе самовизначення того виду діяльності, де певна особа здатна досягнути „акме” – вершини свого потенційного успіху [46].

З огляду на все зазначене, освітньо-професійна підготовка у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає формування освітянина, якому притаманні гуманність, духовність, творчість, належна ціннісно-смилова спрямованість, а не тільки необхідні для подальшої роботи професійні знання, уміння та навички [147, с. 34]. Адже протягом студентського віку активно

формується важливі потреби, мотиви, інтереси, ідеали, настановлення та світогляд, необхідні у майбутній професійній діяльності, тобто здійснюється професіоналізація особистості. Й саме активний процес професіоналізації стимулює розвиток і трансформацію ціннісно-сміслової сфери як значущого осередку самовизначення та саморегуляції людини.

1.2.2. Первинна професіоналізація та її вплив на самовизначення і самореалізацію студентської молоді

Орієнтація України на європейський науково-освітній простір вимагає використання оновлених підходів у діяльності вищої школи. Особливої значущості сьогодні набувають питання пошуку оптимальних шляхів психолого-педагогічного супроводу самовизначення і самореалізації кожного студента, зокрема, сприяння у його професійному становленні, розвитку здатності приймати самостійні зважені рішення і при цьому бути достатньо креативним. У даному контексті саме складові ціннісно-сміслової сфери повинні стати предметом пильної уваги як викладачів вищих навчальних закладів, науковців, так і самих студентів як суб'єктів відповідної сфери. Адже ці складові виступають свого роду „посередниками” між об'єктивними вимогами суспільства, з одного боку, та запитамі молоді – з іншого.

Як зауважує Б. Ананьєв, вибір майбутньої професії, ціннісна орієнтація на будь-яку сферу суспільного життя, ідеали та цілі, що зумовлюють суспільну поведінку та відносини, – це ті компоненти, які характеризують вдалий старт самостійної професійної діяльності людини [3, с. 234].

У працях таких відомих вчених, як Є. Клімов, І. Кон, Н. Кузьміна, К. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Н. Пряжников, Е. Зеєр, зазначається, що професіоналізація загалом – значуща частина онтогенезу людини, яка охоплює період із початку формування професійних намірів до завершення професійної діяльності. Це процес становлення фахівця, що включає вибір професії із врахуванням власних можливостей та здібностей, освоєння її правил і норм, формування й усвідомлення себе як майбутнього фахівця, збагачення свого досвіду, неперервний саморозвиток тощо [81; 113; 119; 124; 148].

Один із найвідоміших дослідників зазначеного процесу Є. Клімов виокремлює наступні його стадії: 1) „оптації” – фаза вибору професії; 2) „адепта” – освоєння фаху; 3) „адаптанта” – звикання молодого фахівця до роботи; 4) „інтернала” – досвідченого, самостійного виконання своїх обов’язків; 5) „майстра” – опанування найскладніших професійних завдань; 6) „авторитета” – володіння неформальними лідерськими якостями, умінням переконувати; 7) „наставника” – володіння вершинами майстерності, надання інструкцій колегам, передавання свого досвіду [76].

У найбільш узагальненому же вигляді професіоналізацію поділяють на первинну та вторинну. В. Шадріков зазначає, що на етапі первинної професіоналізації, яка триває протягом навчання у ВНЗ та перших років професійної діяльності, відбувається розвиток професійно важливих якостей, виробляється індивідуальний стиль діяльності, що стає базою для розвитку зазначених якостей другого її етапу [213].

Професійна соціалізація у ВНЗ (тобто первинна професіоналізація) розглядається І. Колосовою як процес самоактуалізації особистості в умовах учбово-професійної діяльності та спілкування, що спрямований на максимальну реалізацію власних можливостей та професійно-особистісних особливостей. Цей період включає вибір фаху із врахуванням своїх здібностей, його освоєння та розвиток власної особистості засобами професії [79].

Необхідною передумовою успішної учбово-професійної діяльності студента виступає засвоєння спочатку незвичних для нього особливостей перебування у вищій школі, що усуває відчуття внутрішнього дискомфорту при взаємодії із новим освітнім середовищем. Так, на протязі початкових курсів навчання складається студентський колектив, формуються навички та уміння раціональної організації розумової діяльності, усвідомлюється покликання до обраної професії, виробляється оптимальний режим праці й відпочинку, а також встановлюється система роботи по самонавчанню й самовихованню професійно значущих якостей майбутнього фахівця [186, с. 644].

Багатьма ученими доведено, що ефективність навчання у ВНЗ, успішність професіоналізації загалом значною мірою залежать від можливостей студента

освоїти нове середовище, включитися в його умови життєдіяльності, увійти у складну систему адаптації, коли він ознайомлюється з новими формами навчання, виробляє ставлення до майбутньої професії, пристосовується до нового колективу, студентської культури в цілому. У свою чергу, успішній адаптації студента до умов навчального середовища та подальшому повноцінному професійному його розвитку сприяє визначення та врахування соціальних і психологічних факторів, зумовлюючих професійне становлення [176; 181; 192].

Важлива складова професійного розвитку людини – професійне самовизначення як процес активного та свідомого пошуку нею свого місця у світі професій, вироблення індивідуального ставлення до всіх спеціальностей загалом і до конкретної, обраної нею особисто, майбутньої професійної діяльності. Зазначений процес, як вже вказувалося, у контексті невинної професіоналізації триває протягом усього життя: від початку виникнення професійних спрямувань та намірів до завершення трудової діяльності [83, с. 68; 175].

На думку Б. Ананьєва, саме перетворення усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, та інтенсивне формування спеціальних умінь у зв'язку із професіоналізацією, з іншого, й виділяють студентський вік у якості центрального періоду становлення характеру та інтелекту майбутнього фахівця. Можна впевнено стверджувати, що позиція особистості в системі майбутньої професійної діяльності та зміст її оцінної здатності залежать від того, на які цінності вона орієнтується, яких висот прагне досягти у житті, що хоче створити або отримати, а також чи вбачає цінність у взаємодії суспільства і власної життєдіяльності тощо [4, с. 17; 68].

М. Федоренко у професійному становленні особистості виокремлює конкретні види відповідних ціннісно-сміслових утворень: „цінності професії, пов'язані із самовизначенням у професійній діяльності; цінності професії, що виникають на основі різних видів винагороди з боку суспільства; цінності, які утворюються на базі рис інших професій; цінності вищого гатунку, що використовуються у суспільстві для регуляції ставлення до професії” [53, с. 457].

Отже, саме обрані молоддю цінності надалі значною мірою зумовлюватимуть її успішність у професійній самореалізації. Із цього приводу

В. Чудновський розглядає „гармонійну структуру смисложиттєвих орієнтацій”, яка визначає максимальне розкриття здібностей та інші індивідуальні особливості особистості у професіоналізації. Відповідний процес вчений пов’язує з пошуком і знаходженням смислу життя, становленням системи цінностей, зі змістом і вибором життєвого шляху. Мається на увазі те, що процес професійної підготовки студента повинен розглядатися як його істотний внесок у „побудову” власної долі [211, с. 650-651; 212].

Результати емпіричних досліджень Е. Ісаєва та С. Пазухіної підтверджують, що у студентів зі сформованим ціннісно-смісловим відношенням до майбутньої професійної діяльності відмічаються осмислені, глибокі особистісні та професійні інтереси. Сенси обраної професії такі особи пов’язують як із самопізнанням, самовдосконаленням, так і з розвитком інших людей [62; 63, с. 8].

Результатом же професійної соціалізації студентів у ВНЗ повинні виступати: сукупність уявлень про способи побудови професійного майбутнього; усвідомлення ними власних потреб, можливостей, здібностей в обраній спеціальності; здатність до самостійного розвитку, реалізації суб’єкт-суб’єктних відносин у майбутній діяльності. Усі ці професійно-особистісні особливості дозволяють засвоїти досвід, традиції та цінності відповідного середовища, а також актуалізують потребу в професійній та особистісній самореалізації [74; 79].

Як демонструє аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок – педагогів, психологів, соціологів тощо, на сьогодні є вивченими різні аспекти ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців цілого ряду спеціальностей. Зокрема, вченими-психологами досліджено: цінності та ціннісні орієнтації студентів профтехучилищ (О. Аникеев); студентів економічного та технологічного напрямів підготовки (М. Шевчук); просто студентів вищої школи (Н. Антонова, С. Богдан, О. Бреусенко); ціннісно-сміслові утворення майбутніх психологів, учителів (А. Алімов, Н. Антонова, Т. Вілюжаніна, О. Коростелев, Т. Куренна, Н. Максимчук); учителів початкових класів (В. Калашніков); соціальних педагогів (В. Голован); а також аксіогенез майбутніх психологів, педагогів, соціальних працівників загалом (З. Карпенко, В. Мицько, Г. Радчук, М. Чайнська) [6; 21; 28; 70; 71; 85; 89; 109; 121; 129; 207].

Зокрема, Н. Максимчук у майбутніх педагогів як досить широкого кола фахівців констатує наявність загальнолюдських, професійних, матеріальних, статусних ціннісних орієнтацій та орієнтацій на самовдосконалення. На жаль, серед професійних цінностей студентів відповідної галузі, за даними дослідниці, виявились недостатньо значущими „любов” і „повага до дітей”, „відданість роботі”, „терплячість” та „розуміння вихованців”, „бажання залишити після себе слід на землі”, тобто саме внутрішнє покликання справжнього педагога [109, с. 17].

А от ціннісно-сміслова сфера особистості власне майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу досі не стала предметом цілісного наукового дослідження, що підтверджує необхідність та актуальність ґрунтовного розкриття відповідної проблематики. Адже особлива значущість вищезгаданої професії полягає у свідомій чи несвідомій трансляції загальнолюдських та індивідуальних цінностей, духовних скарбів свого народу, закодованих в особистісних смислах, які здатний прищеплювати найменшому поколінню вихователь – як їх носій та персону, чи не найбільш референтну (після батьків та інших членів родини) для самої дитини.

1.2.3. Обґрунтування структурно-динамічної моделі ціннісно-сміслової сфери майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу

Враховуючи той факт, що досліджувана проблематика недостатньо висвітлена в наукових джерелах, особливо з точки зору психології, у цьому підрозділі ми обґрунтовуємо вагомі складові процесу формування ціннісно-сміслової сфери власне майбутнього вихователя дітей дошкільного віку та описуємо відповідну структурно-динамічну модель.

При цьому будемо опиратися на основні положення концепцій структури та становлення особистості (М. Боришевський, Г. Костюк, С. Максименко, К. Платонов, С. Рубінштейн), процесу її професіоналізації (Б. Ананьєв, Ж. Вірна, Р. Каламаж, Є. Клімов, Д. Сьюпер) та формування ціннісно-сміслової сфери (Б. Братусь, З. Карпенко, Д. Леонтєв, Г. Радчук, А. Серий, В. Чудновський, М. Яницький).

У побудові зазначеної моделі важливим є розгляд, насамперед, таких аспектів: по-перше, аналіз психологічної сутності процесу формування ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього фахівця в контексті базових методологічних принципів психології; по-друге, визначення еталонної структури ціннісно-сислової сфери вихователя – такої, до якої варто наблизитися студентів у своєму професійному самовизначенні та самореалізації.

Виходячи з необхідності реалізації першого із зазначених пунктів, в основу конструювання структурно-динамічної моделі ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів були покладені наступні принципи:

- принцип розвитку (Л. Анциферова, В. Асєєв, Е. Еріксон, С. Максименко), який дає змогу розглядати психіку як динамічне утворення, що постійно змінюється на різних етапах становлення особистості;

- принцип детермінізму (О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Ткаченко), згідно з яким усі явища об'єктивного світу взаємопов'язані та підпорядковуються причинно-наслідковому закону;

- принцип єдності свідомості та діяльності (О. Леонтьєв, В. Петровський, С. Рубінштейн), відповідно до якого психіка являє собою орієнтувально-дослідницькі компоненти дій індивіда, результатом яких виступає постійно вдосконалюючий самого себе образ навколишнього світу;

- принцип активності (Б. Ананьєв, Н. Бернштейн, В. Мясіщев, А. Петровський), який стверджує активний орієнтувально-дослідницький характер психічного функціонування, спрямованого на дослідження навколишнього середовища та прогнозування можливих змін у ньому;

- принцип системності (О. Богданов, Б. Ломов, Г. Саймон, А. Чандлер), що передбачає розгляд психіки як складної системи взаємопов'язаних психічних явищ (елементів) [4; 92; 110; 102; 161].

Розглянемо детальніше вагомі в контексті конструювання нашої моделі методологічні принципи. Розпочнемо при цьому з принципу розвитку, врахування якого є ключовим при концептуалізації процесу формування будь-якого психічного утворення.

Як зазначає С. Максименко, „під формуванням у психології розуміється

сукупність прийомів та способів цілеспрямованого соціального впливу на індивіда, з метою сприяти розвитку в нього системи соціальних цінностей, складу мислення, соціально-значущих рис та якостей особистості” [107; 108, с. 55].

У формуванні й розвитку власне ціннісно-сислової сфери А. Задорожній виокремлює мотиваційно-сисловий та дієво-практичний компоненти, а також соціально-культурні чинники та психолого-педагогічне середовище як детермінанти становлення системи ціннісно-сислових орієнтацій особистості під час її професійного навчання [55, с. 62].

Отже, в контексті побудови структурно-динамічної моделі дуже важливо окремо згадати про принцип детермінізму, що дає змогу вказати на необхідність аналізу чинників формування ціннісно-сисловий сфери майбутнього фахівця, які, власне, запускають і визначають таке формування. На різних етапах онтогенезу процес розвитку ціннісно-сисловий сфери гетерохронний, проте визначається він завжди двома групами чинників: об’єктивними (насамперед, соціокультурною ситуацією у світі, країні, регіоні, ВНЗ) і суб’єктивними (індивідуальними та особистісними особливостями конкретних суб’єктів).

Щодо специфіки тісної взаємодії зазначених факторів, то слухним є твердження О. Музики про те, що особі неможливо надати готові цінності, а варто створити умови, щоб суб’єкт сам сформував уявлення про те, як вони набуваються [127, с. 1]. А от наявність індивідуальної системи цінностей, як зазначає Л. Смирнов, дає змогу кожній людині привласнювати собі уже прийняті у загальній культурі базові цінності [185, с. 157].

Проте, результати багатьох емпіричних досліджень показують, що певний свій ціннісно-сисловий вектор особі здатне нав’язувати суспільство. Це, зокрема, вплив суспільної думки, традицій, різноманітні події загальнодержавного значення та відображення їх у засобах масової інформації. Саме такі ситуації можуть призводити до тиску на самовизначення суб’єкта; тоді як справжнє прийняття цінностей можливе лише тоді, коли людина вирветься з-під залежності від суспільних шаблонів і стане „духовно вільною” [115, с. 158].

В аспекті загальновизнаного, схваленого широкою громадськістю ціннісного орієнтира для особистісного становлення вихователя в Україні

виступає Базовий компонент дошкільної освіти та коментар до нього. Одним із пріоритетів державної політики в розвитку дошкільної освіти ці документи визначають, зокрема, „існування ідеального дорослого як зразка, носія гуманістичних цінностей” [80, с. 29; 82].

На реалізації важливих завдань становлення особистості дошкільника під керівництвом компетентного дорослого наголошується також у програмах навчання й виховання дітей відповідного віку: „Впевнений старт”, „Дитина”, „Дитина в дошкільні роки”, „Українське дошкілля” та інших. Можна стверджувати, що зміст усіх цих програм визначається конкретною поточною соціокультурною ситуацією в нашій країні.

Соціокультурний чинник у становленні ціннісно-сислової сфери – це сукупність соціальних, культурних, політичних інтересів, а також ряд матеріальних і духовних структур, цінностей, норм та зразків поведінки, які об’єднані спільною людською діяльністю. Соціокультура загалом сприяє засвоєнню загальнолюдських та професійних цінностей, забезпечуючи гармонію суб’єкта у стосунках із навколишнім світом. Центральним же ядром соціокультурного середовища будь-якої країни, як і конкретного регіону, може вважатися етнокультурна ситуація – сукупність та відображення матеріальних і духовних цінностей, збережених певним етносом (або цілою нацією) упродовж його розвитку на власній території, зокрема, мови, традицій, релігії тощо.

Окремим чинником, що в цілому визначається соціокультурною ситуацією і суттєво впливає на формування цінностей та особистісних смислів сучасної молоді, виступають засоби масової інформації (ЗМІ). Вони навіть вважаються своєрідною системою її неформальної освіти. За допомогою ЗМІ розповсюджуються різні види інформації, яка несе у собі як загальні настановлення, так і певні конкретні знання. Через фактично необмежене інформаційне поле (друковані видання, телебачення, мережі Інтернет) транслюються різноманітні взірці способів життєдіяльності, дій та вчинків людей, що, відповідно, формує певну ціннісно-сислову спрямованість у молодіжному середовищі й навіть модну культуру мислення, висловлювань, поведінки.

Усе вищерозглянуте – складові об’єктивного впливу суспільства на

ціннісно-сміслові самовизначення його членів. Крім того, формування відповідної сфери визначається, очевидно, й індивідуально-особистісними якостями, серед яких варто виокремити такі, як самооцінка та рівень домагань, інтелектуальна активність, цілеспрямованість, спостережливість, готовність допомагати та взаємодіяти, бажання самовдосконалюватися та ін.

А проте, як показують дослідження І. Сапогової, формування ціннісних орієнтацій у процесі навчання визначається не тільки особистісними якостями студентів, розвитком та усвідомленням ними своїх інтересів, а й цінностями значущого іншого, стилем спілкування з ним. При цьому важливе значення для загальної структури формування цінностей, на думку дослідниці, належить діалоговому стилю спілкування та розвитку рефлексії його учасників [172].

У резонансі з вищезгаданою думкою, одним із істотних факторів становлення особистісно-професійної позиції майбутнього педагога О. Мешко називає групову та індивідуальну взаємодію, міжособистісне спілкування і взаємини в навчально-виховному процесі. Й саме студентська група є важливим чинником самовиховання, самоствалення та самовизначення, оскільки в ній асимілюється безліч правил, настановлень, життєвих цінностей, смислів, норм, моделей загальнолюдської та майбутньої професійної поведінки [118, с. 333].

Також, як справедливо зазначає І. Маноха, особистість, що вступає у професію, не може обійтись без допомоги педагога-наставника, який вкаже найбільш результативні шляхи засвоєння обраної спеціальності, способи орієнтування в новому професійно спрямованому просторі, прийоми систематизації професійних знань, напрями здійснення вчинків тощо [112, с. 238].

Ще один вагомий психологічний принцип – принцип єдності свідомості та діяльності, врахування якого необхідне у процесі організації учбово-професійної діяльності як центрального чинника первинної професіоналізації молоді. Зазначена діяльність є провідним рушієм становлення ціннісно-сміслові сфери студента, адже у процесі її освоєння розвивається загальна професійна спрямованість, формуються професійні здібності та якості характеру, базові знання та уміння.

Дана діяльність, на відміну від просто учбової, наділена рядом специфічних

особливостей: засвоєння важливої інформації має професійну спрямованість; вона протікає разом із науково-дослідницькою роботою; потребує від суб'єктів учіння високих рівнів активності, самосвідомості, самоорганізації та ін.; при цьому майбутня професійна діяльність повинна набувати для суб'єкта життєвого смислу та особистісної цінності. Як результат – зростає особистісна відповідальність, поглиблюється професійна самосвідомість, посилюється бажання досягати успіхів у майбутній професійній кар'єрі, самовдосконалюватися та самореалізовуватися. Отже, учбово-професійна діяльність виступає стимулом професійного самовизначення, сприяючи не тільки формуванню фахових знань, навичок, умінь, а й усвідомленню власної професійної позиції, розвитку життєвих намірів та окресленню шляхів саморозвитку стосовно обраного фаху.

Зазначені процеси потребують звернення до суб'єктно-діяльнісного підходу в окресленні концептуальних засад професійної підготовки студентів, що спирається на психологічну теорію самоактивності особистості й визнає необхідність застосування різних видів діяльності для повноцінного її розвитку [183].

Л. Ткач великого значення надає, наприклад, практичній підготовці, участь у якій повинна бути зумовлена власними інтересами людини, а не вимушеними обставинами. Це дозволяє викладачам цілеспрямовано формувати зацікавленість у майбутній професії на основі справжнього прийняття її цінностей [189, с. 103].

У контексті всього вищерозглянутого, безсумнівно, значущим є принцип активності, врахування якого необхідне у психолого-педагогічному супроводі самовизначення й самовдосконалення майбутнього фахівця. Як відомо, одним із провідних індикаторів активності людини є саме її самовизначення – встановлення власних можливостей, вибір критеріїв їх оцінювання, підстав розуміння себе, власних цінностей, місця у суспільстві та призначення у житті.

У роботі вже аналізувалось окремо професійне самовизначення – особливий процес, який стосується професійного становлення та розвитку людини, осмислення нею самої себе як фахівця відповідно до створених суспільних критеріїв та власних норм. Закономірним його продовженням виступає первинна професійна самореалізація студента, що передбачає апробацію отриманих знань,

навичок, умінь та засвоєних цінностей під час проходження практики в ролі того чи іншого фахівця (у нашому випадку – професійної ролі вихователя дошкільного навчального закладу), становлення готовності студента працювати за обраною спеціальністю, а згодом – формування власного стилю у професійній діяльності, адаптацію та активне включення у систему професійно-суспільних відносин. З огляду на цей принцип, ціннісно-сміслова сфера розглядається нами як складна, багаторівнева, ієрархізована структура, що включає у себе сукупність цінностей та особистісних смислів і цілісно впливає на різноманітні інші сфери життєдіяльності та психічного функціонування людини, визначаючись, у свою чергу, складовими систем вищих рівнів – зокрема, спрямованістю та свідомістю (самосвідомістю) особистості.

Так, згідно з відомим підходом К. Платонова, у структурі особистості виокремлюються чотири основні складові, серед яких – підструктура спрямованості, яка формується вихованням [59]. Якщо ж розглядати ціннісно-сміслову сферу в контексті формування особистості, то варто говорити не тільки про спрямованість як про власне професійну спрямованість майбутнього фахівця.

Н. Іванцев становлення зазначеної підструктури особистості також пов'язує з розвитком цінностей та ціннісних орієнтацій, які виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, визначаючи мотивацію її поведінки та впливаючи на всі сторони діяльності [58, с. 67].

Професійну спрямованість вихователя дітей дошкільного віку ми розглядаємо як, насамперед, відповідальне ставлення до обраної педагогічної професії; безперервне оволодіння професійними знаннями; творчий підхід до вирішення фахових завдань і проблемних ситуацій; усвідомлення, прийняття та продукування професійних цінностей; осмислення себе як майбутнього професіонала тощо. У поєднанні з високими духовними вартостями, де в центрі перебуває цінність дитини, усе це формує належну гуманістичну професійну спрямованість вихователя. Адже за відомою класифікацією Є. Клімова, педагогічна професія належить до групи тих, предметом яких є інша людина.

Цей тип професій визначається наступними якостями: стійким самопочуттям у взаємодії з людьми, потребою у спілкуванні, здатністю подумки

ставити себе на місце іншої людини, швидко розуміти наміри, настрої людей, розбиратися у взаємовідносинах з ними, їх особистісних якостях. Такому фахівцю також повинні бути властиві уміння керувати, навчати, виховувати, здатність слухати, моделювати внутрішній світ співбесідника, бути впевненим у собі, вирішувати нестандартні ситуації [182, с. 7].

Головна відмінність педагогічної професії від інших професій типу „людина-людина” полягає у тому, що вона належить до групи перетворюючих та управляючих одночасно. Тобто, маючи в якості основної мети своєї діяльності формування особистості іншого, педагог одночасно покликаний керувати процесом її усебічного саморозвитку, активного самопізнання й самовдосконалення. Отже, педагогічний фах потребує подвійної підготовки – людиноцентрованої та спеціальної, в якій завжди міститься гуманістичне, загальнолюдське начало [182, с. 5].

Як зазначає Н. Савелюк, власне вихователь дошкільного навчального закладу має справу із представниками раннього дитячого й дошкільного віку, що пов'язано з особливою правовою та моральною відповідальністю. Адже саме в цей період закладаються основи інтелектуального, особистісного, громадянського розвитку людини; проходить ряд найвагоміших сензитивних періодів; становлення психіки характеризується особливо інтенсивною динамікою, яка навряд чи колись ще повториться. Тому високий освітній рівень, належна фахова та життєва компетентність, моральність і щира любов до дітей майбутнього вихователя виступають найважливішими складовими його професійної придатності [164, с. 188].

Ми вважаємо, що специфіка роботи фахівців дошкільної освіти передбачає спрямованість не стільки на навчання як формування знань, умінь і навичок у дітей, скільки на виховання, інтенсивний розвиток і саморозвиток особистості дошкільника. Для порівняння варто зазначити, що професійна діяльність вчителя загальноосвітньої школи, починаючи ще з початкових класів, переважно передбачає реалізацію дидактичних завдань у педагогічному процесі: організацію учбової діяльності; підбір матеріалів, засобів та методів для навчання учнів; мотивування їх до набуття знань; прагнення домогтися якнайкращого засвоєння

ними програмного матеріалу тощо. А от власне виховні впливи з кожним роком перебування у школі дедалі більше перебирають на себе інші референтні суб'єкти – однокласники, друзі, мережа Інтернет, „вулиця” та обрані „кумири”.

В унісон звучить думка Н. Зотової про те, що вихователь дошкільного навчального закладу, порівняно із представниками інших педагогічних професій, знаходиться в особливій ситуації: саме його особа є потужним фактором формування особистості дитини. У реальній діяльності він відкрито демонструє засвоєні цінності й моделі поведінки, тому вихователя ДНЗ впевнено можна назвати особою, котра самим своїм існуванням, вчинками та життєвими нормами змінює такий чутливий світ іншого – дитини [61, с.103].

Тому Т. Поніманська серед пріоритетних вартостей у структурі ціннісних орієнтацій вихователя дітей дошкільного віку вбачає, у першу чергу, цінності самоприйняття та прийняття особистості дитини, які взаємозумовлені та сприяють формуванню найвищих гуманістичних цінностей. Їх реалізація, на думку вченої, вимагає наявності відповідних особистісних якостей, необхідних у професійній роботі педагога дошкільного навчального закладу: здатність до рефлексії та контролю результатів педагогічної діяльності, гуманістичної взаємодії з дитиною, розвитку її особистості; можливість емоційної та моральної підтримки; прагнення до близькості, забезпечення психологічного комфорту; постійна спрямованість на самонавчання й самовиховання для вдосконалення своєї майстерності; виявлення та врахування у процесі виховання дітей їх потреб та інтересів [144, с. 60-65].

Становлення системи цінностей у їх особистому осмисленні студентом – майбутнім вихователем – тривалий процес, що включає складну взаємодію, взаємопереходи загальнолюдських, професійних та індивідуальних вартостей. Як уже аналізувалося, цінності – це фундаментальні норми та орієнтири поведінки людини в суспільстві, моральні регулятиви співжиття з іншими, серед яких – цінність життя, краса, творчість, пізнання, справедливість, свобода, віра, чесність, рівність. Ці та інші загальнолюдські вартості транслюються соціумом, потрапляючи під осмислення кожної людини; при цьому відкидаються індивідуально неприйнятні серед них, а усі інші приймаються, трансформуються і

навіть спотворюються, перетворюючись уже в індивідуальні цінності, які втілюються в реальних життєвих настановленнях і цілях (наприклад, цінності дружби або збагачення).

Фактором і водночас наслідком професійного становлення людини виступають власне професійні цінності як уявлення про відповідні норми поведінки, особистісні якості та вчинки, що виступають орієнтирами успішного засвоєння та виконання професійної діяльності. Професійні цінності, у своїй взаємодії із загальнолюдськими та індивідуальними вартостями, формують в особи образ самої себе як майбутнього фахівця, поступово трансформуючись у професійні смисли.

Відтак, в ідеалі вихователь дітей дошкільного віку повинен володіти загальнолюдськими, професійними й особистісними цінностями в їх індивідуально осмисленому та прийнятому взаємозв'язку, а отже, бути наділеним високими морально-духовними чеснотами, по-справжньому любити обраний фах, постійно самовдосконалюватися й саморозвиватися. Ми переконані, що центром і найвищою вартістю у ціннісно-смысловій ієрархії фахівця дошкільної освіти повинна бути дитина. Саме вона, на думку О. Запорожця, належить до найскладніших і найдинамічніших, наймінливіших з усіх тих феноменів, з якими має справу людство у своїй теорії та практиці [57].

Отже, студенти – майбутні фахівці дошкільного навчального закладу – повинні бути готовими до невинного вивчення й розвитку дитини, щоб допомагати їй набувати досвід відносно самостійного прийняття рішень і вибору власних життєвих позицій. Така готовність вихователя утворює ядро його професіоналізму. Професіоналізм, відповідно, забезпечує повну актуалізацію усіх можливостей людини. І тільки тоді, коли діяльність набуває особистісного смислу, починає формуватися справді внутрішня позиція професіонала [33, с. 95; 103].

Усі вищезазначені аспекти дають підстави сконструювати структурно-динамічну модель формування ціннісно-смыислової сфери особистості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в процесі його професійного становлення в умовах вищого навчального закладу (рис.1.1):



Рис. 1.1. Структурно-динамічна модель формування ціннісно-смилової сфери майбутнього фахівця дошкільної освіти

Отже, ціннісно-смилова сфера майбутнього фахівця розглядається нами як складна, багаторівнева, ієрархізована структура, що включає у себе сукупність загальнолюдських, професійних, індивідуальних цінностей та особистісних смислів у їх системному взаємозв'язку. При цьому в якості основної одиниці

аналізу зазначеної сфери пропонуємо розглядати поняття „цінність-смысл” – як суб’єктне утворення, що є результатом інтеріоризації спочатку об’єктивної, зовнішньосупільної цінності у дійсно особистісну, суб’єктивно-значущу цінність.

Власне формування ціннісно-смыслової сфери майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі ми розглядаємо як взаємозумовлений процес трансляції цінностей-знань (загальнолюдських, професійних, індивідуальних) через зміст і засоби учбово-професійної діяльності; продукування на основі учбово-професійної діяльності та особистісно-професійного самовизначення багатоаспектного смыслу обраної професії (цінностей-смыслів); а також трансформацію цінностей-смыслів у цінності-стимули в контексті первинної професійної самореалізації (через реальну апробацію перших). Сукупність зазначених складових цілісно впливає на формування і розвиток усіх інших сфер психіки та життєдіяльності людини, зокрема, регулює її пізнання, емоційні реакції та конкретні вчинки.

Відповідно до найбільш вагомих функцій психіки, процес розвитку ціннісно-смыслової сфери студента передбачає взаємозв’язані та взаємозумовлені трансформації наступних трьох основних складових:

- когнітивного компоненту, який утворюють ціннісні поняття та ідеали, що їх повинні знати майбутні вихователі, – декларативні цінності, або умовно названі нами „цінності-знання” („що я знаю про це”);

- емотивного компоненту, який базується на процесах ціннісно-смыслового самовизначення й утворює сукупність власне „цінностей-смыслів” („як я це оцінюю”);

- регулятивного (діяльнісного) компоненту, який зумовлює вибір і реалізацію конкретних дій та вчинків майбутнього фахівця як носія системи загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей (тобто „цінності-стимули” – „чим я реально керуюсь у поведінці”).

Усі зазначені процеси визначаються та стимулюються рядом взаємозв’язаних чинників, основними серед яких виступають, на нашу думку, ознайомлення із професійно-релевантним змістом різноманітних друкованих

видань (у тому числі, підручників і посібників), відеопродукції, Інтернет-джерел, що є втіленням загальної соціокультурної ситуації; а також спілкування із референтними суб'єктами первинної професійної соціалізації, вибір яких значною мірою зумовлений індивідуально-особистісними особливостями майбутнього фахівця.

Отже, базові психологічні особливості процесу формування ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів полягають, насамперед, у забезпеченні зв'язку змісту психолого-педагогічного впливу як із соціокультурною ситуацією у суспільстві загалом, так і з індивідуально-особистісними особливостями кожного конкретного студента зокрема; врахуванні взаємозв'язку учбово-професійної діяльності, особистісно-професійного самовизначення та первинної професійної самореалізації майбутнього фахівця; а також оптимізації такого формування через упровадження активних психотренінгових (психотерапевтичних) форм і методів роботи зі студентами, кінцевим підсумком чого має стати прийняття цінності усебічного пізнання та розвитку дитини як центрального особистісного смислу обраної професії вихователя.

Висновки з розділу 1

1. Питання дослідження психологічних особливостей формування ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів набуває особливої актуальності на сучасному переломному етапі історії та розвитку українського суспільства, зокрема, в контексті освітніх реформ і нововведень. Осмислення подібної проблематики може стати поштовхом до поглибленого розгляду закономірностей становлення системи цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів сучасної молоді генерції, вирішення проблем її професійного самовизначення та самореалізації, а також покращення якості дошкільної освіти, провідними суб'єктами якої є, з одного боку, особа вихователя, а з іншого, – сама дитина.

Теоретичний аналіз основних підходів до опису сутності двох базових складових досліджуваного феномена – цінностей та смислів (особистісних смислів), дає можливість зробити висновок, що перші розглядаються як поняття,

за допомогою якого характеризується узагальнене значення для певної спільноти та її конкретних індивідів певних об'єктів навколишньої дійсності, а другі – як суб'єктивне уявлення особистості про власне призначення, вищу мету існування, фундаментальні основи буття, а також про відповідні життєво необхідні, сутнісно значущі цінності.

Ціннісно-смилова сфера розглядається нами як комплексна, багаторівнева, ієрархізована структура, що включає у себе сукупність цінностей та особистісних смислів і цілісно впливає на становлення та розвиток різноманітних інших сфер життєдіяльності людини. Формування ціннісно-смилової сфери – це процес прийняття, трансформації, засвоєння з метою подальшої трансляції загальних цінностей, продукування та апробація індивідуальних смислових утворень у структурі спрямованості особистості.

2. Визначальними складовими формування ціннісно-смилової сфери майбутніх фахівців виступають у своєму взаємозв'язку: учбово-професійна діяльність – як фактор подальшого професійного самовизначення, що сприяє не тільки засвоєнню необхідних знань, навичок, умінь, а й усвідомленню власної професійної позиції, формулюванню життєвих цілей та окресленню власних шляхів самореалізації стосовно обраного фаху; особистісно-професійне самовизначення – як процес активного та свідомого пошуку людиною свого місця як професіонала у світі, вироблення індивідуального ставлення до майбутньої професійної діяльності; первинна професійна самореалізація – апробація отриманих знань, навичок, умінь та засвоєних цінностей під час проходження практики в ролі вихователя дошкільного навчального закладу, становлення готовності працювати за обраною спеціальністю, формування власного стилю у професійній діяльності, первинна адаптація та активне включення в систему професійно-суспільних відносин. У свою чергу, зазначені процеси зумовлюються рядом як об'єктивних (соціокультурна ситуація у світі, країні, регіоні, ВНЗ), так і суб'єктивних (індивідуально-особистісні особливості) чинників становлення особистості молодого професіонала.

Процес розвитку ціннісно-смилової сфери студентів, як майбутніх фахівців передбачає: трансляцію через зміст учбово-професійної діяльності

когнітивного її компоненту – цінностей-знань („що я знаю про це”); продукування через особистісно-професійне самовизначення складових емотивного компоненту – цінностей-смишлів („як я це оцінюю”); а також втілення останніх в утвореннях регулятивного компоненту – цінностях-стимулах („чим я реально керуюся у поведінці”). Основним механізмом зазначеного процесу виступає інтеріоризація об’єктивно існуючих, загальновідомих цінностей у суб’єктні утворення – особистісні смисли.

3. Сформована ціннісно-смишлова сфера вихователя дошкільного навчального закладу передбачає наявність прийнятих загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей-знань, цінностей-смишлів, цінностей-стимулів у їх гармонійному взаємозв’язку. Центальною в цій індивідуально ієрархізованій системі повинен бути особистісний смисл усебічного пізнання та розвитку дитини-дошкільника як провідний стимул невинного професійного самовдосконалення. Саме це визначає гуманістичну спрямованість особистості вихователя дошкільного навчального закладу.

Базові психологічні особливості формування ціннісно-смишлової сфери майбутніх фахівців полягають, по-перше, у забезпеченні зв’язку змісту відповідної освіти як із соціокультурним середовищем, так і з індивідуально-особистісними особливостями кожного студента; по-друге, врахуванні специфіки учбово-професійної діяльності, особистісно-професійного самовизначення та первинної професійної соціалізації в їх взаємозв’язках і взаємозумовленні; по-третє, упровадженні активних психотренінгових форм і методів роботи зі студентською молоддю як суб’єктом самоосвіти й самовиховання. Обґрунтування структурно-динамічної моделі формування ціннісно-смишлової сфери студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, дає змогу перейти до емпіричного вивчення виокремлених структурних її складових у динаміці їх становлення.

Основні результати розділу опубліковані в наступних роботах:

1. Гусакивская С. С. Психологические аспекты становления личности будущего воспитателя детского сада / С. С. Гусакивская // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения : сборник

матеріалов XV Международной науч.-практ. конференции [Под общ. ред. С. С. Чернова]. – Новосибирск : Издательство НГТУ, 2010. – С. 17 – 21.

2. Гусаківська С. С. Психологічні засади гуманістично-орієнтованої підготовки фахівців дошкільної освіти у сучасному ВНЗ / С. С. Гусаківська // Вища освіта України – Додаток 4, том IV(22). Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” [Відп. редактор І. П. Маноха]. – К. : „Гнозис”, 2010. – С. 85 – 92.

3. Гусаківська С. С. Ціннісні орієнтації як чинник професійної соціалізації майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу / С. С. Гусаківська // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної АПН України, Т. XIII, част. 2 [За ред. С. Д. Максименка]. – К. : „ГНОЗИС”, 2011. – С. 102 – 110.

4. Гусаківська С. С. Професіоналізація як чинник трансформації ціннісно-сміслової сфери студентської молоді / С. С. Гусаківська // Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації: український науковий журнал [За ред. В. М. Бебика]. – К. : Університет „Україна”, №2, 2011. – С. 378 – 383.

5. Гусаківська С. С. Мотивація вибору фаху як складова професійного здоров'я майбутніх вихователів ДНЗ / С. С. Гусаківська // Актуальні проблеми гуманітарної освіти : збірник наукових праць [За заг. ред. канд. фіз.-мат. н., проф. Ломаковича А. М.] – Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, – 2013. – С. 53 – 55.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ ТА ДИНАМІКИ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ УПРОДОВЖ НАВЧАННЯ У ВНЗ

2.1. Опис основних етапів, вибірки та інструментарію емпіричного дослідження

Як уже зазначалося, ціннісно-сміслова сфера розглядається як системна сукупність двох найважливіших компонентів – цінностей та особистісних смислів. Водночас, принаймні на даному етапі розвитку психологічної науки, не існує адекватної усеохопної процедури її емпіричного вивчення як цілісного утворення, в усій сукупності її складових. Отже, розглядатимемо й досліджуватимемо обидва ці компоненти в системному їх взаємозв'язку як між собою, так і з іншими особистісними утвореннями.

Аналіз та узагальнення уже проведених емпіричних досліджень психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери дають можливість виокремити деякі конкретні стратегії їх організації. Так, згідно з І. Галяном, емпіричне вивчення ціннісно-сміслової сфери особистості може базуватися на: експериментальному методі (виявлення смислових утворень); біометричному (вимірювання кількісних показників психічних феноменів за стандартизованими методиками); проєктивному (дозволяє досліджуваній особі інтерпретувати матеріали так, щоб відповідні засоби відображали її суб'єктивну дійсність); психосемантичному (базується на реконструкції системи індивідуальних значень свідомості відповідно до того, як людина сама формує свій психосемантичний простір); якісно-феноменологічному підході (полягає у вивченні різноманітності явищ життєвого світу респондента на основі усвідомлення ним феноменів власної реальності) [35, с.113].

Н. Саліхова пропонує враховувати в дослідженнях ціннісно-сміслової сфери такі параметри, як ступінь значущості кожної цінності та її доступність, а також співвідношення відповідних значень між собою. Адже у взаємодії узагальнених і стійких цінностей відбуваються різноспрямовані процеси між

бажаним та реальним для здійснення. Дослідниця також стверджує, що способи реалізації цінностей розглядаються в залежності від їх змісту і від того, до складу яких структур особистості вони входять [169; 170].

На думку О. Москаленка, цілісне дослідження ціннісно-сміслової сфери потребує глибокого вивчення кожного її структурного компонента, наприклад, положення конкретної особистості в суспільстві, її ставлення до світу, діяльність та особливості поведінки, міру самореалізації, наявність життєвих цілей, цінностей, їх смислову наповненість тощо [125, с. 96].

Актуальним напрямком дослідження ціннісно-сміслової сфери З. Карпенко та Г. Радчук вважають вивчення різноманітних її виявів: мотиваційних і спонукальних чинників, емоційно-ціннісних характеристик процесів переживання, самовизначення й життєвої активності суб'єкта, а також умов аксіогенезу особистості у процесі здобуття нею вищої освіти [155; 156].

У нашому випадку емпіричне дослідження ціннісно-сміслової сфери передбачає, насамперед, вивчення особливостей її ціннісних та смислових утворень, їх взаємодії між собою та з іншими структурами особистості, а також впливу зазначеної сфери на життєве та професійне самовизначення особистості студента.

У зв'язку з поставленими теоретичними та практичними завданнями дослідження здійснювалось упродовж трьох основних етапів. На першому етапі (2010 – 2011 рр.) вивчалися наукові філософські, психологічні, педагогічні, соціологічні публікації з метою міждисциплінарного осмислення сутності феномену ціннісно-сміслової сфери; аналізувалися закономірності та чинники формування ціннісно-сміслових утворень у структурі особистості; були окреслені загальна концепція, мета, гіпотези та завдання дослідження.

На другому етапі (2012 – 2013 рр.) розроблялись організаційно-методичні засади емпіричного дослідження; здійснювалися пілотажні психодіагностичні розвідки з метою виявлення реального стану розвитку ціннісно-сміслової сфери студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

На третьому етапі (2013 – 2014 рр.) був організований основний експеримент; здійснювалася первинна математична обробка та аналіз одержаних

кількісних даних, інтерпретація результатів, їх узагальнення та оформлення; формулювалися загальні висновки.

Загалом, емпіричне дослідження проводилось у 2011 – 2014 рр. на вибірці студентської молоді, до складу якої в кінцевому підсумку ввійшли 302 особи, з яких 175 – студенти України (педагогічний факультет Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (КОГПІ) – 115 осіб, Педагогічний інститут Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (СНУ) – 60 осіб) та 127 – Республіки Білорусь [(соціально-педагогічний факультет Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна (БДУ)].

У зв'язку з майбутньою спеціальністю – „Дошкільна освіта” – усі представники студентської вибірки належать до жіночої статі. Розподіл досліджуваних осіб за курсами: I – 125 (КОГПІ – 55, СНУ – 27, БДУ – 43), V – 177 (КОГПІ – 60, СНУ – 33, БДУ – 84).

Оскільки участь у дослідженні була добровільною, то окремі респонденти з різних причин вибували ще на першому його етапі. Бесіди з тими, хто відмовлявся, дають змогу назвати декілька причин цього факту: взагалі небажання „писати про що-небудь”; відсутність мотивів брати участь у подібних дослідженнях; відсутність зацікавленості в тематиці дослідження; складність психодіагностичних процедур. У кінцевому підсумку кількість респондентів визначалась як наповненість академічних груп на момент дослідження, так і зазначеним фактом добровільної участі в ньому.

Виходячи з теоретично обґрунтованої в попередньому розділі структурно-динамічної моделі формування ціннісно-сміслової сфери фахівця, ми спробували на її основі емпірично дослідити та описати психологічні особливості становлення зазначеного особистісного утворення у студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Результати теоретичного аналізу наукових джерел дали змогу, насамперед, визначити провідні компоненти ціннісно-сміслової сфери та відповідні діагностичні критерії, згідно з якими надалі розгорталася загальна стратегія та конкретні шляхи емпіричного дослідження (таблиця 2.1):

Таблиця 2.1

**Схема емпіричного дослідження ціннісно-сислової сфери
майбутніх фахівців**

Компоненти формування ціннісно-сислової сфери	Діагностичні критерії	Методики та техніки дослідження
1. Когнітивний компонент	Ціннісні уявлення та ідеали, про які знають майбутні вихователі, – декларативні, або так звані „цінності-знання” („що я про це знаю”).	Авторська анкета, „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца (рівень нормативних ідеалів).
2. Емотивний компонент	Результати ціннісно-сислового самовизначення – утворення сукупності „цінностей-сми́слів” („як я це оцінюю”).	Асоціативний експеримент, „Система життєвих смислів” В. Котлякова, „Професійна ідентичність” Л. Шнейдер (авторська модифікація).
3. Регулятивний (діяльнісний) компонент	Вибір і реалізація сукупності стратегій та тактик діяльності фахівця як носія загальнолюдських, професійних та індивідуальних „цінностей-стимулів” („чим я реально керуюся в поведінці”).	„Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості” С. Бубнової, „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца (рівень особистісних пріоритетів), „Must-тест” П. Іванова та О. Колобової.

Отже, формування когнітивного компоненту ціннісно-сислової сфери передбачає досягнення певного рівня розвитку ціннісних уявлень та ідеалів, що надалі визначатимуть спрямованість поведінки та діяльності особистості майбутнього фахівця, – так званих „цінностей-знань” („що він про це знає”). Для вивчення відповідних складових застосовано наступні методики: 1) авторську анкету, спрямовану на виявлення особливостей розуміння респондентами понять „цінності” та „сенси”, їх знань про види цінностей, а також професійно-релевантні ціннісні уявлення; 2) „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца, а саме – першу його частину, що дозволяє виявити пріоритетні цінності на рівні нормативних ідеалів студентства.

Динаміку емотивного компоненту ціннісно-сислової сфери складають зміни ставлення особистості до себе, інших, соціуму загалом, у тому числі, певної професії та професійної спільноти, тобто процеси ціннісно-сислового самовизначення і, як наслідок, утворення у майбутнього фахівця дошкільної освіти сукупності „цінностей-сенси” („як він це оцінює”). Для їх визначення використано: 1) асоціативний експеримент, в якому слова-стимули репрезентують загальнолюдські, професійні та індивідуальні цінності; 2) опитувальник „Професійна ідентичність” Л. Шнейдер (в авторській модифікації); 3) методику „Система життєвих сенси” В. Котлякова, що виявляє деякі конкретні типи життєвих сенси досліджуваних осіб.

Регулятивний компонент та його формування відображені в нашому випадку вибором і реалізацією сукупності стратегій та тактик поведінки майбутнього фахівця як носія загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей, тобто в апробації „цінностей-сенси” („чим він реально керується у поведінці”). Для їх виявлення застосовано наступні методики: 1) „Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості” С. Бубнової; 2) „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца, а саме – друга його частина, що виявляє цінності на рівні особистісних пріоритетів; 3) „Must-тест” П. Іванова та О. Колобової для визначення ключових життєвих цінностей студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

2.2. Структурно-динамічні особливості ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів

2.2.1. Процедура й результати експлікації знань студентства про ціннісні орієнтири життя

На самому початку емпіричного дослідження респондентам пропонувалась авторська анкета для виявлення попередньо сформованих ціннісних уявлень та знань майбутніх вихователів. Водночас даний етап може розглядатися в якості пілотажного. Досліджувані студенти повинні були дати відповіді на 11 професійно й ціннісно-спрямованих запитань (додаток А). З метою порівняння опитування проводилося серед студентів-першокурсників (82 особи) та випускників (93 особи).

Як відомо, анкетування – метод дослідження, що проводиться за допомогою анкет. У психології анкетне опитування застосовується з метою з'ясування біографічних даних, поглядів, ціннісних орієнтацій, настановлень та особистісних рис респондентів. Анкета є сукупністю питань, кожне з яких логічно пов'язане з центральним завданням дослідження; але інформація, отримана з їх допомогою, має лише орієнтовний характер. Усе це враховувалось як при формулюванні змісту авторської анкети, так і при інтерпретації отриманих з її допомогою даних [177].

Як з'ясувалося за результатами анкетування, лише 28 % з опитаних студентів-першокурсників (23 особи) узагальнено розуміють поняття „цінність” як щось „цінне”, „найдорожче”, „значуще для людини”, „те, заради чого живе людина”, „таке, що страшно втратити”, „найцінніше у житті”, „те, чого людина досягає”, „що береже”. Решта – 59 респондентів (72 %) досить по-різному та часто конкретно трактували його значення: „життя”, „здоров'я”, „сім'я”, „кохання”, „діти”, „щастя”, „друзі”, „коштовності”; „духовні й моральні чесноти”; „добробут і мир у світі” тощо.

Поряд із цим, майже четверта частина п'ятикурсників – 22 респонденти (23,6 %) вважають цінністю певне матеріальне явище. А от більшість студентів-випускників – 71 особа (76,4 %) вищезгадане поняття узагальнено трактують як „дуже важливу якість”, „річ, яку страшно втратити” й т. п. При цьому

конкретними цінностями студенти додатково називають „мораль”, „віру”, „доброту”, „відповідальність”, „здоров’я”, „любов”, „сім’ю”, „батьків”, „дітей”, „рідних”, „друзів”, „взаєморозуміння”, „щирість”. Отже, для них відомі поняття про духовні та моральні цінності, які конкретизуються в аспекті, зокрема, сімейно-родинних стосунків.

На питання „Які види цінностей ви знаєте?”, 19 першокурсників (20,4 %) дали відповідь „матеріальні та духовні”; решта ж – 63 студенти (76,8 %) вказали на „загальнолюдські”, „духовні”, „етичні”, „естетичні”, „соціальні”, „історичні”, „фізичні”, „релігійні” цінності. Констатуємо той факт, що до цінностей більшість респондентів відносить цілий ряд моральних якостей та загальнолюдських чеснот (наприклад, „добро”, „любов”, „щирість”, „чесність”, „справедливість”, „повагу”, „дружбу”, „мудрість”, „сміливість”). Окремі студенти вказали й на „їжу”, „одяг”, „житло”. На жаль, жоден із респондентів-першокурсників не згадав власне про професійні вартості.

Для 55 студентів-випускників (59,1 %) конкретними видами цінностей виступають, наприклад, „сім’я”, „здоров’я”, „добро”, „щирість”, „щастя”, „совість”, „справедливість”, „гідність”, „те, що не можна купити за гроші”, тобто значною мірою абстрактні поняття як нормативи, які регулюють поведінку людини та є важливою складовою її життя. Крім того, 38 п’ятикурсників (40,9 %) розглядають як окремий важливий вид цінностей взаємини та стосунки із близькими для них людьми („взаєморозуміння” та „підтримку”). Загалом випускники перераховують практично усі відомі види цінностей – „загальнолюдські”, „духовні”, „моральні”, „матеріальні”, „культурні”, „естетичні”, „релігійні”, „сімейні”, „соціально-політичні”. І все ж навіть після практично завершеного п’ятирічного курсу навчання жоден респондент самостійно не згадав про професійні цінності.

На думку опитаних першокурсників, 41,4 % з них (34 особи) дотримуються або, принаймні, намагаються дотримуватись усіх відомих їм цінностей. Решта – 48 осіб (58,6 %) поводяться по-різному, залежно від обставин. Наприклад, вони відповідають із цього приводу: „інколи я можу поводитися не етично, коли спілкуюся з друзями”; „я буваю нечесна, у певних ситуаціях”; „можу сказати

неправду заради блага інших”; „не дотримуюся справедливості”; „не веду здоровий спосіб життя” тощо.

Дещо скромнішим у цьому контексті виглядає самооцінювання студентів-випускників. Так, лише 34 п'ятикурсники (36,6 %) намагаються завжди дотримуватися відомих загальнолюдських цінностей, до того ж при цьому їм доводиться керуватися ще і власними принципами, життєвими обставинами або навіть допускати помилки. Згідно із власним визнанням, 48 випускників (51,6 %) не дотримуються у своїх вчинках, наприклад, „доброти”, „чуйності”, „милосердя”, „справедливості”, „терплячості”, „вірності”, „любові”, „довіри”, „дружби”, „здоров'я” і тому подібних вартостей. Крім того, 11 респондентам (11,8 %) було важко оцінити себе.

Основний смисл життя для 35 першокурсників (42,7 %) полягає в тому, щоб „отримати вищу освіту”; для 19 осіб (23,2 %) – щоб „створити сім'ю”; а для 8 респондентів (9,7 %) – щоб „пізнати Бога”. Відповіді решти 20 студентів (24,4 %) розподілилися між цілями: „бути щасливою”, „стати вихователем”, „знайти гідну роботу”, „місце у суспільстві”, „змінити своє життя на краще”, „турбуватися про близьких”, „приносити користь суспільству”, „здійснити мрії та досягнути поставлених цілей”, „пізнати світ”, „залишити належний слід після себе” і т. п. Як бачимо, вступ до ВНЗ накладає помітний відбиток на смислову сферу багатьох студентів-початківців.

Для 55 випускників (59,1 %) смисл життя полягає у тому, щоб „збудувати міцну сім'ю”, „знайти справжнє кохання”, „підтримувати рідних” тощо. І лише 21 особа (22,5 %) з опитаних вважають найважливішим для себе „закінчити ВНЗ” і „знайти високооплачувану роботу”, а 7 (7,6 %) – „досягти успіхів”, „втілити мрії у реальність”, „самореалізуватися”, „стати хорошою людиною”, „бути щасливою”, „жити”. Певна кількість студентів (5 – 5,4 %) вважають, що поки перебувають у пошуку сенсу життя, адже зміст його час від часу змінюється; аналогічна кількість респондентів (5,4 %) над ним іще взагалі не задумувалися.

Домінантна більшість опитаних першокурсників – 75 студентів (91,5 %) – пояснюють бажання навчатися за напрямом підготовки „Дошкільна освіта” твердженнями наступного типу: „люблю дітей і хочу присвятити їм себе”,

„подобається професія вихователя”, „хочу вміти гарно виховувати у майбутньому власних дітей”, „це буде мій спосіб самореалізації”, „мені найближча ця професія” і т.п. І лише 7 респондентів (8,5 %) навчаються у зв'язку із зовнішніми щодо змісту обраної майбутньої професії факторами: наприклад, тому що „важливо здобути вищу освіту”, „ предмети, здані на ЗНО, підійшли саме на цю спеціальність”, „вдалося поступити на державну форму навчання” тощо.

А от серед студентів-випускників уже помітно менша частина – 59 осіб (63,4 %) стверджують про збережене бажання здобувати фах, підкріплюючи це судженнями типу „люблю дітей і хочу працювати з ними”, „хочу бути вихователем”, „вважаю цю спеціальність необхідною для формування особистості”. Натомість значно зростає кількість респондентів (34 – 36,6 %), котрі пояснюють продовження свого навчання сприятливими супутніми обставинами або просто випадковістю: „вступила на державну форму”, „головне – отримати диплом про вищу освіту”, „здавалось, що невелика відповідальність у професії вихователя ДНЗ”.

Аналогічно переважна більшість студентів-першокурсників (68 – 82,9 %) у майбутньому планують працювати вихователем, тому що „подобається професія”, „люблять працювати з дітьми”, „прагнуть самореалізуватися у житті за допомогою цього фаху”. Водночас, 14 осіб (17,1 % з опитаних) висловили сумніви щодо того, чи будуть працювати саме за цим фахом, адже вступали, орієнтуючись на додаткову спеціалізацію (учителя початкових класів, психолога або логопеда).

І знову серед випускників значно менше (62 – 66,6 %) таких студентів, які в майбутньому планують працювати за фахом, тому що „подобається професія”, „хочуть бути з дітьми”, „фах – це засіб самореалізації”, „5 років навчання віддали цій сфері”. На жаль, третина (31 – 33,1 %) потенційних фахівців не прагнуть бути вихователем, адже бачать себе у близькому майбутньому психологом чи вчителем. Як бачимо, кількість майбутніх вихователів, реально бажаючих працювати в ДНЗ, упродовж професійного навчання помітно зменшується (з 82,9 % до 66,6 %).

На думку студентів-першокурсників, людині, щоб успішно працювати з дітьми, необхідно: бути добротою, розуміти та любити дітей; уміти здійснювати

індивідуальний підхід, знати дитячу психологію; бути чуйним, ввічливим, чесним, доброзичливим, освіченим, ерудованим, терплячим, вихованим, врівноваженим, цілеспрямованим, розумним; творчо підходити до роботи з дітьми; поважати себе та інших; мати гарну дикцію.

Майже не спостерігаються відмінності у відповідях випускників, які також перераховують ряд духовних і моральних якостей, важливих для особистості вихователя: терпіння, любов до дітей, справедливість, чесність, ввічливість, щирість, відповідальність, стриманість, доброзичливість. Вказують вони і на бажання виховувати, педагогічні знання та навички; комунікабельність, уміння спілкуватися; креативність, винахідливість, освіченість.

На думку як першокурсників, так і випускників, вихователь ДНЗ має дотримуватись, у першу чергу, таких цінностей, як „доброта”, „вірність”, „повага”, „любов” „чесність”, „щирість”, „сміливість”, „вірність”, „терплячість”, „відданість професії”. Загалом він повинен, згідно із твердженням майбутніх фахівців, бути взірцем для найменших вихованців, вчити цінувати дружбу і любов ближніх, бути добрими й поважати старших; піклуватися про здоров'я і безпеку; готувати дітей до життя у соціумі та не поділяти їх залежно від соціального статусу.

Серед першокурсників більшість студентів (71 – 86,6 %) уявляє себе вихователем; при цьому вихователем „хорошим, чуйним”, „ніжним, добрим”, „справедливим”, „відповідальним”, „турботливим”, „таким, якого люблять і поважають діти”, „який завжди допоможе, підтримає”, „свідомим та дуже люблячим дітей”, „уміючим виховувати”, „другою мамою для дітей” і т. п. Водночас, 11 (13,4 %) респондентів I курсу не можуть уявити себе в обраній професійній ролі.

Подібні характеристики знаходимо у 63 студентів-випускників (67,8 %), котрі розглядають себе як майбутнього вихователя „добрим”, „люблячим дітей”, „таким, що замінить маму”, „демократичним”, „професіоналом”, „чуйним”, „стриманим”, „розумним”, „творчим”, „відповідальним”, „веселим”, „активним”, „цілеспрямованим”, „гуманним”, а також таким, який „дбає, навчає, виховує”. На жаль, майже третина з опитаних (30 – 32,2 %) студентів не уявляють себе в ролі

вихователя і вважають помилковим вибір даної професії.

Описуючи прояви любові до дітей, студенти-першокурсники вказували, насамперед, на намагання цікаво проводити час із ними, приділяти увагу, бути поряд, навчати, допомагати, піклуватися про здоров'я, добре відноситися, заохочувати до співпраці, розуміти, спілкуватися та розповідати їм про свою любов. Вираження почуття любові – це „розважати”, „виготовляти різні цікавинки”, „гратися в рухливі ігри та робити подарунки”, „веселити”, „пригощати солодощами” й навіть, „їдучи в маршрутці, усміхнутися дитині”.

У випускників зустрічаємо відповіді, зміст яких характеризується такими вимірами любові до дітей, як „піклування” та „виховання”, „похвала”, „повага”, „ласка”, „достатня кількість уваги”, „гра”, „доброзичливі взаємини”, „спілкування та обійми”, „взаєморозуміння”, „прагнення демонструвати неповторність кожної дитини”, „виконання бажань”, „подарунки” й „уседозволеність”.

Одне із запитань передбачало розкриття уявлень студентства щодо можливостей змінити сучасну систему дошкільної освіти в Україні. Так, лише 14 першокурсників (17 %) вважають, що не потрібно ніяких змін. Тоді як судження інших 68 респондентів (83 %) свідчать про необхідність наступних перетворень: потрібно „більше вихователів на групу” або „зменшити кількість дітей, щоб вихователь міг приділяти їм більше уваги”, „відкрити нові дошкільні навчальні заклади”, „покращити матеріальне становище ДНЗ”, „частіше проводити ігрові форми роботи”, „зменшити навантаження на дитину в дошкільний період” тощо.

Аналогічно домінантна більшість (79 – 85 %) студентів-випускників вважають доцільними такі зміни, серед яких не тільки „зростання кількості ДНЗ та покращення їх матеріального стану”, „збільшення ігрових форм роботи”, а й „групи для інклюзивної освіти дітей”, „комп'ютерні групи”, „надання свободи дітям”, „активний розвиток дитячих талантів”, „підвищення зарплатні вихователям”, „подолання корупції у сфері дошкільної освіти”, „створення системи сімейних ДНЗ”, „розширення приватних ДНЗ з усіма зручностями”. Крім того, 14 осіб серед опитаних (15 %) вважають, що їм „не вдасться щось змінити” або ж „не бажають змін у системі дошкільної освіти”.

Отже, аналіз відповідей як першокурсників, так і п'ятикурсників демонструє той факт, що вони недостатньо володіють знаннями про професійні цінності та їх конкретний зміст. Більшість респондентів розуміють поняття „цінність”, визначаючи його низкою загальнолюдських та духовних якостей; не останнє місце в їх відповідях належить і матеріальним вартостям як важливому засобу людського існування. Помітне розмаїття студенти демонструють і в розумінні смислу власного життя. Так, для майже половини першокурсників він полягає у тому, щоб здобути вищу освіту; тоді як для більшості п'ятикурсників – у пошуках кохання і створення сім'ї. І якщо зазначений факт ще можна обґрунтувати закономірностями особистісного становлення молоді, то виявлена негативна динаміка бажаючих працювати за фахом (з 82,9 % на I курсі до 66,6 % – на V) виглядає, щонайменше, дивною і потребує ретельного її осмислення.

Якщо висловлюватися в термінах, запропонованих нами у теоретичній частині роботи, то можна припустити у зв'язку з вищесказаним, що упродовж професійного навчання, на жаль, ретрансльовані студентам цінності-знання так і не перетворилися для значної частини молоді у справжні цінності-сенси; тим більше – не стали цінностями-стимулами.

Наступним кроком констатувального дослідження стало застосування методики „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца. Вона використовується для визначення рівнів суб'єктивної значущості кожного з 10 основних, за описом автора, видів цінностей, якими виступають:

1) „Влада” (Power) – досягнення соціального статусу чи престижу, контролю або домінування над людьми й засобами збереження власного статусу (авторитет, багатство, влада в соціумі, збереження суспільного іміджу, загальнолюдське визнання). Цінності „влади” та „досягнень” фокусуються на суспільній повазі, однак „досягнення” (наприклад, успішний, амбітний) підкреслюють активний прояв компетентності в безпосередній взаємодії, у той час як вартості власне „влади” (авторитет, багатство) підкреслюють досягнення або збереження домінантної позиції в рамках цілої соціальної системи.

2) „Досягнення” (Achievement) – особистий успіх через прояв компетентності у відповідності із соціальними стандартами. Прояв соціальної

компетентності (що складає зміст цієї цінності) в умовах домінуючих культурних стандартів є передумовою суспільного схвалення.

3) „Гедонізм” (Hedonism) – мета даного типу цінностей визначається як насолода або чуттєве задоволення (задоволення, насолода життям).

4) „Стимуляція” (Stimulation) походить від природної потреби в різноманітності та глибоких переживаннях для підтримки оптимального рівня життєвої активності. Біологічно зумовлена потреба у стимуляції, опосередкована соціальним досвідом, приводить до індивідуальних відмінностей у значущості цієї цінності. Мотиваційна мета даного типу – прагнення до новизни й глибоких переживань.

5) „Самостійність” (Self-Direction) – розглядається автором як самостійність мислення та вибору способів діяльності у творчості й дослідницькій активності. Самостійність як цінність спричиняється природною потребою в самоконтролі та саморегуляції, а також потребами автономності й незалежності.

6) „Універсалізм” (Universalism) – розуміння, терплячість, захист і благополуччя усіх людей та навколишнього середовища. Мотиваційні цілі цього типу походять від тих потреб виживання індивідів, які стають необхідними при вступі людей у контакт із ким-небудь поза своїм середовищем або при розширенні первинної групи взаємодії.

7) „Доброта” (Benevolence) – це більш вузький просоціальний тип цінностей у порівнянні з „універсалізмом”. В її основі лежить доброзичливість, що сфокусована на підтримці благополуччя в повсякденній взаємодії із близькими людьми. Даний тип цінностей вважається похідним від потреби позитивно взаємодіяти, дбати про розвиток. Його мотиваційна мета – щастя людей, з якими індивід знаходиться в особистих контактах (корисність, лояльність, поступливість, чесність, відповідальність, дружба, зріла любов).

8) „Традиції” (Tradition). Будь-які соціальні групи виробляють свої символи та ритуали, роль і функціонування яких визначаються досвідом і закріплюються у традиціях. Традиційний спосіб поведінки стає символом групової солідарності, висловленням єдиних цінностей та гарантією виживання. Традиції найчастіше приймають форми релігійних обрядів, вірувань і норм поведінки. Мета даного

типу – повага, прийняття звичаїв та ідей, які існують у культурі (повага традицій, смиренність, благочестя, прийняття власної долі) та їх дотримання.

9) „Конформність” (Conformity) – стримування і запобігання дій, а також схильностей та спонукань, які можуть завдати шкоди іншим. Ця цінність спричиняється вимогою стримувати схильності, що мають негативні соціальні наслідки (слухняність, самодисципліна, ввічливість, повага батьків і старших).

10) „Безпека” (Security) – безпека для інших людей та для себе, гармонія, стабільність взаємин між людьми і суспільства. Вона виробляється з базових індивідуальних і групових потреб. На думку автора методики, існує один узагальнений тип цінності безпеки (а не два окремих – для групового та індивідуального рівнів). Пов’язано це з тим, що цінності, які стосуються колективної безпеки, у значній мірі висловлюють мету безпеки і для особистості (соціальний порядок, безпека сім’ї, національна безпека, взаємне розташування, взаємодопомога, чистота, почуття приналежності, здоров’я).

Окремі аспекти теорії цінностей Ш. Шварца знайшли відображення не тільки у змісті, а й у способі застосування розробленої ним методики. Так, опитувальник складається із двох частин, що відрізняються процедурою проведення. Перша його частина („Огляд цінностей”) надає можливість вивчити „нормативні ідеали” – цінності особистості та їх структуру на рівні уявлень і життєвих принципів, які, проте, не завжди проявляються в реальній її поведінці. Друга ж частина опитувальника („Профіль особистості”) вивчає цінності вже на рівні поведінки, тобто „індивідуальні пріоритети” суб’єкта, що більшою або меншою мірою відображаються в його вчинках та діяльності.

Так, у першій частині методики („Огляд цінностей”) респондентам необхідно відповісти на питання „Які цінності важливі для мене як основні принципи мого життя та які цінності менш важливі для мене?” й оцінити ступінь значущості кожної наведеної цінності у власному житті за шкалою балів від „-1” до „7”. При цьому чим вищий бал (від „-1” – „цінність протилежна принципам респондента” до „7” – „цінність найвищої значущості”), то більш вагомою є цінність. За процедурою спершу потрібно переглянути цінності зі списку №1 і вибрати одну, яка є найважливішою, та відповідно оцінити її

значущість (відмітка „7”). Тоді вибрати цінність, котра суперечить принципам респондента й відповідно оцінити її (відмітка „-1”). Якщо ж такої немає, то вибрати найменш значущу цінність й оцінити її, наприклад, відміткою „0” або „1”, відповідно до міри „не важливості”. Тоді оцінити всі інші цінності зі списку №1. Зазначеним способом опрацьовується також список цінностей №2.

У другій частині даної методики („Профіль особистості”) наведені описи характеру й особистісних якостей окремих людей. Необхідно за шкалою балів від „4” до „-1” („4” – „Дуже схожа на мене”, „3” – „Схожа на мене”, „2” – „Трохи схожа на мене”, „1” – „Мало схожа на мене”, „0” – „Не схожа на мене”, „-1” – „Зовсім не схожа на мене”) оцінити, наскільки описувана особа схожа або не схожа на респондента (додаток Г).

Ступінь значущості різних типів цінностей для респондента (групи респондентів) демонструють отримані середні бали. У відповідності з даними показниками кожному з цих типів присвоюється ранг від 1 до 10. Зокрема, перший ранг присвоюється типу цінностей, що має найбільш високий середній бал, десятий – найнижчий середній бал. Ранги від 1 до 3, отримані певними типами цінностей, характеризують їх високий ступінь значущості для респондента. Тоді як ранги від 7 до 10 свідчать про низьку значущість відповідних категорій цінностей [68, с. 62; 67; 234; 235].

Отже, з метою дослідження особливостей когнітивного компоненту ціннісно-сміслової сфери студентів напряму підготовки „Дошкільна освіта” було використано першу частину опитувальника Ш. Шварца – „Огляд цінностей”, яка, як уже зазначалося, надає можливість виявити нормативні ідеали, тобто цінності особистості на рівні її уявлень про те, як саме потрібно чинити. Розглянемо отримані результати детальніше, порівнюючи їх щодо респондентів I та V курсів.

Нормативні цінності студентів-першокурсників вибудувалися в наступну ієрархію (у дужках зазначені відповідні середні бали): 1) „Доброта” (4,7); 2) „Універсалізм” (4,3); 3) „Традиції” (4,01); 4) „Безпека” (3,82); 5) „Конформність” (3,8); 6) „Досягнення” (3,31); 7) „Самостійність” (2,9); 8) „Влада” (2,51); 9) „Гедонізм” (2,41); 10) „Стимуляція” (2,25).

Аналіз результатів відповідей студентів-випускників показав дещо відмінні

ранги базових типів цінностей: 1) „Безпека” (5,27); 2) „Традиції” (4,91); 3) „Самостійність” (4,9); 4) „Доброта” (4,8); 5) „Конформність” (4,5); 6) „Влада” (3,8); 7) „Досягнення” (3,6); 8) „Гедонізм” (3,5); 9) „Універсалізм” (3,3); 10) „Стимуляція” (2,85).

Отримані середні значення і відповідні рангові показники всіх типів цінностей відображені у таблиці 2.2:

Таблиця 2.2

Середні показники значущості цінностей на рівні нормативних ідеалів студентів I та V курсів ($n_1=82$, $n_2=93$)

Типи цінностей	Середні значення		Рангові показники		Стандартне відхилення	
	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
Конформність	3,8	4,5	5	5	1,28	1,15
Традиції	4,01	4,91	3	2	3,37	3,25
Доброта	4,7	4,8	1	4	1,37	1,18
Універсалізм	4,3	3,3	2	9	3,94	3,63
Самостійність	2,9	4,9	7	3	4,74	3,92
Стимуляція	2,25	2,85	10	10	3,41	3,08
Гедонізм	2,41	3,5	9	8	3,12	3,03
Досягнення	3,31	3,6	6	7	1,38	1,81
Влада	2,51	3,8	8	6	4,92	4,57
Безпека	3,82	5,27	4	1	3,47	3,14

Як помітно з даних, наведених у таблиці 2.2, на рівні нормативних ідеалів (індивідуальних та групових уявлень про „належне”) лише один тип цінностей – „Традиції” – увійшов у першу „трійку” найбільш значущих для першокурсників та п’ятикурсників (посівши, відповідно, 2-гу та 3-тю позиції в їх ієрархії). Щодо ж найбільш пріоритетної в якості ідеалу цінності, то думки представників обох підвбірок розійшлися: якщо студенти I курсу такою бачать „Доброту” (яка у випускників опинилася лише на 4-ій позиції), то студенти V курсу – „Безпеку” (у „початківців” вона, аналогічно, отримала лише 4-й ранг). Крім того, у першу „трійку” першокурсників увійшов „Універсалізм” (2-га позиція), а п’ятикурсників – „Самостійність” (3-тя позиція). На нашу думку, виявлені розбіжності загалом можна пояснити типовим юнацьким „ідеалізмом”

(романтизмом) студентів-початківців, порівняно з більш „приземленими” (прагматичними) ціннісними уявленнями випускників.

Варто звернути увагу й на ті типи цінностей, які опинилися в ранговій ієрархії на позиціях від 7 до 10. Так, останнє місце у першокурсників та випускників посідає „Стимуляція”, що характеризує відносну життєву незначущість в уявленнях респондентів новизни та різноманіття у глибоких переживаннях. Малозначущим на рівні нормативних ідеалів для представників обох підвбірок виявився і „Гедонізм” (9-та та 8-ма позиції, відповідно).

За даними таблиці 2.2 можемо також стверджувати, що наші респонденти найбільш одностайні в оцінюванні рівня суб’єктивної значущості таких нормативних ідеалів, як „Конформність”, „Досягнення” і „Стимуляція”. Водночас, індивідуальне прийняття „Доброти”, „Самостійності” та „Універсалізму” є, очевидно, найбільш варіативним у середовищі дослідженої студентської молоді.

Для зручності порівняння, результати опитування студентів I і V курсів наочно відображені на рисунку 2.1:

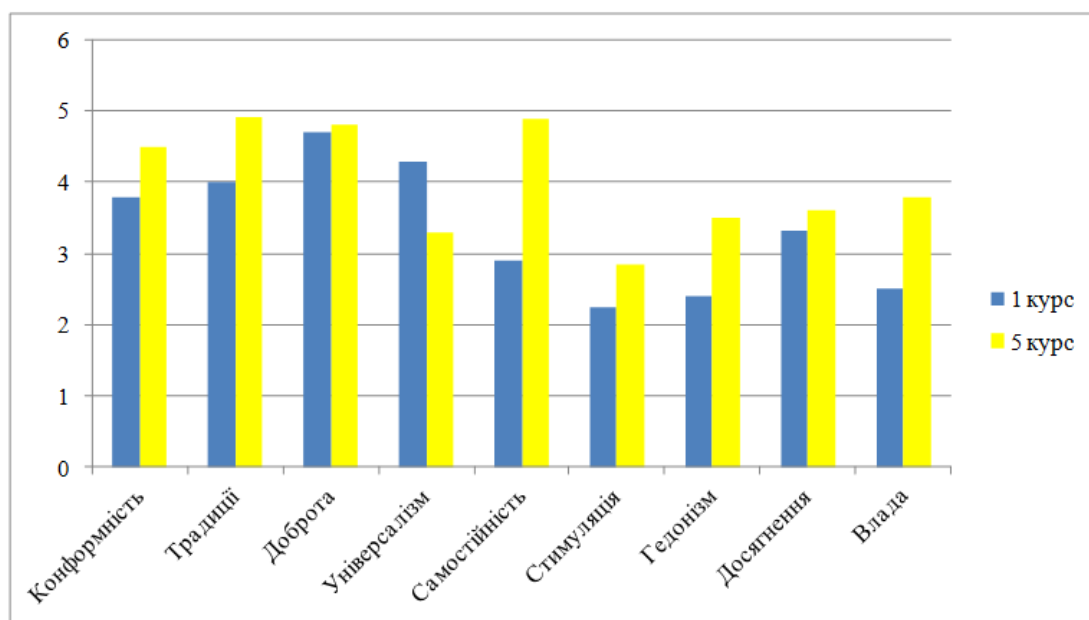


Рис. 2.1. Значущість нормативних ідеалів для студентів I і V курсів

З графічного відображення помітна загальна тенденція зростання особистісної значущості усіх базових типів цінностей на рівні нормативних ідеалів (власних уявлень) упродовж навчання майбутніх вихователів дітей

дошкільного віку у вищому навчальному закладі, крім єдиного серед них – „Універсалізму”.

Отже, на жаль, під час професійного становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти відбувається нівелювання такого ціннісного уявлення, яке передбачає наявність особливо важливих саме для педагога-вихователя якостей – розуміння, терплячості, допомоги та захисту усіх людей і навколишнього світу, підтримки благополуччя в повсякденній взаємодії із близькими людьми, що є особливо необхідним при побудові контактів та взаємин із ким-небудь поза найближчим оточенням чи при розширенні первинної групи взаємодії, проявляючись як потреба позитивно взаємодіяти, дбати про щастя людей, з якими індивід знаходиться в особистих контактах (поступливість, чесність, відповідальність, дружба, зріла любов).

Для визначення статистично значущих відмінностей між досліджуваними підвбірками (студенти 1-го та 5-го курсів) за показниками прийняття зазначених нормативних ідеалів було використано t-критерій Стьюдента ($t_{кр}$) при незалежних вибірках [37].

Перевірці при цьому підлягали дві висунуті робочі гіпотези: H_0 – розходження показників значущості типів цінностей для студентів 1-го та 5-го курсів недостатньо значне, тобто усі респонденти відносяться до однієї генеральної сукупності; H_1 – розходження показників значущості типів цінностей для студентів 1-го та 5-го курсів досить значне, тобто між респондентами відповідних підвбірок існують вірогідні відмінності.

З метою такої перевірки була використана відома формула для визначення спостережуваного значення t-критерію Стьюдента (t_{cn}):

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}},$$

де M_1 і M_2 – середні значення першої та другої вибірок; S_1 і S_2 – дисперсії (середньоквадратичні відхилення), відповідно, для першої та другої вибірок; n_1 і n_2 – кількість оцінок у першій та другій вибірках. Спостережувані значення t-критерію (t_{cn}) подані в таблиці 2.3:

Таблиця 2.3

**Спостережувані значення t-критерію (t_{cn})
для кожного типу нормативних ідеалів**

Типи цінностей	Середні значення		t_{cn}
	1 курс	5 курс	
Конформність	3,8	4,5	3,79
Традиції	4,01	4,91	1,79
Доброга	4,7	4,8	0,51
Універсалізм	4,3	3,3	1,74
Самостійність	2,9	4,9	3,02
Стимуляція	2,25	2,85	1,22
Гедонізм	2,41	3,5	2,34
Досягнення	3,31	3,6	1,20
Влада	2,51	3,8	1,79
Безпека	3,82	5,27	2,88

За таблицею критичних точок розподілу Стьюдента для рівня вірогідності $\alpha=0,05$ (імовірність 5%) критичне значення $t_{кр}=1,96$. А оскільки для чотирьох типів цінностей, а саме: „Конформність” ($t_{cn}=3,79$ при $p\leq 0,05$), „Самостійність” ($t_{cn}=3,02$ при $p\leq 0,05$), „Гедонізм” ($t_{cn}=2,34$ при $p\leq 0,05$) та „Безпека” ($t_{cn}=2,88$ при $p\leq 0,05$) $t_{кр} < t_{cn}$, то в даному випадку можемо говорити про істинність робочої гіпотези H_1 , тобто про виявлення статистично значущих відмінностей між респондентами двох підвбірок за рівнем прийняття відповідних нормативних ідеалів. Іншими словами, упродовж навчання майбутніх вихователів у ВНЗ істотно посилюється значущість для них самоутвердження на тлі належної самодисципліни, а також ідеалів насолоди від життя з одночасною його стабільністю. Загалом, можна стверджувати, що ціннісно-смилова сфера досліджених студентів молоді трансформується у своїх нормативних ідеалах від „широкого альтруїзму” першокурсників (тріада пріоритетних на I курсі „Доброти” – „Універсалізму” – „Традицій”) до „захищеної автономності” випускників (відповідно, тріада пріоритетів „Безпека” – „Традиції” – „Самостійність”). При цьому об’єднуючим в обох випадках ціннісним вектором виступає традиційність, яка, проте, у відмінному контексті двох інших пріоритетних нормативних ідеалів для різних підвбірок набуває, відповідно, й різне смислове звучання.

2.2.2. Особливості особистісного осмислення майбутніми фахівцями загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей

З метою дослідження процесів ціннісно-сміслового самовизначення студентів, зокрема, осмислення майбутніми фахівцями дошкільної освіти загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей, нами було використано цілий комплекс методик, серед яких, як вже зазначалося, – асоціативний експеримент, „Система життєвих смислів” В. Котлякова та „Професійна ідентичність” Л. Шнейдер (остання в авторській модифікації). Розглянемо окремо результати, отримані за кожним із зазначених діагностичних інструментів.

Асоціативний експеримент належить до методик проєктивного типу, який по-іншому називають тестом словесних асоціацій. Особливість асоціативного експерименту полягає в неможливості здійснити чіткий математичний аналіз його результатів і підвести його підсумки під певні статистичні норми. А проте, незважаючи на зазначені особливості, в цьому напрямку все ж були здійснені успішні дослідження, про що свідчать наукові досягнення, наприклад, зарубіжних психоаналітиків (З. Фрейд, К. Юнг), вчених когнітивного напрямку в психології (Д. Міллер, Ж. Піаже), а також представників суб'єктно-діяльнісного підходу (О. Брудний, О. Леонтьєв, О. Лурія, В. Петренко) [104; 137; 177].

З метою визначення вербальних стимулів, ключових у контексті дослідження ціннісно-сміслової сфери студентів – майбутніх вихователів, був здійснений контент-аналіз монографій, методичних видань, статей найбільш відомих у відповідній психологічній галузі вітчизняних і зарубіжних науковців, прізвища яких згадуються в першому розділі нашої роботи. У кінцевому підсумку обрано 30 слів-стимулів (додаток Є), які умовно розподілені між трьома теоретично виокремленими базовими групами цінностей (загальнолюдськими – 10, професійними – 10 та індивідуальними – 10).

До репрезентантів загальнолюдських цінностей ми віднесли такі поняття, як: „добро”, „духовність”, „мир”, „краса”, „мудрість”, „рівність”, „свобода”, „справедливість”, „креативність”, „релігія”; до індивідуальних – „любов”, „сім'я”, „дружба”, „здоров'я”, „гідність”, „щастя”, „авторитет”, „самоповага”,

„самореалізація”, „смысл життя”, а до професійних цінностей – „професійна самовідданість”, „професійне самовдосконалення”, „розвиток дитини”, „задоволення від роботи”, „висока зарплатня”, „відносини з колегами”, „кар’єра”, „робота”, „професія”, „висока посада”.

Зауважимо, що цей перелік не претендує на вичерпність, оскільки він може бути доповнений іншими необхідними поняттями, в залежності від конкретного напрямку дослідження ціннісно-смыслової сфери. В даному випадку він є швидше орієнтовним. Варто також зазначити, що обрані слова-стимули подавалися студентам за алфавітним порядком. Крім того, дослідження проводилось як вільний асоціативний експеримент, який не передбачає будь-яких обмежень вербальних реакцій респондентів у їх кількості або за певними ознаками. При обробці результатів ми керувалися твердженням В. Серкіна про те, що статистично значущою необхідно вважати таку асоціацію, яка проявилась у вибірці не менше трьох разів [177, с. 70].

Проаналізуємо результати асоціативного експерименту, порівнюючи узагальнені показники емотивного забарвлення репрезентованих обраними поняттями загальнолюдських, індивідуальних та професійних цінностей для студентів I та V курсів досліджуваного напрямку підготовки. Зауважимо при цьому, що загальний показник наведених у % типів різних вербальних реакцій може перевищувати позначку в „100”, оскільки окремі студенти реагували більше, ніж одним словом, до того ж інколи – амбівалентно (додаток Є).

Так, серед репрезентантів загальнолюдських вартостей у першокурсників найбільше вербальних реакцій (200) було зафіксовано на слово-стимул „добро”. До цієї кількості увійшли переважно лише позитивні асоціації – 93 % (наприклад, „щедрість”, „справедливість”, „чесність”, „радість, щастя, задоволення” і т. д.); а також негативні – 7 % („недовіра”, „зрада”). Відсутність реакцій: у 6 студентів. У п’ятикурсників на це слово-стимул виникло помітно більше – 259 асоціацій. Із цієї загальної кількості позитивні асоціації складають 89,57 % (наприклад, „довіра”, „допомога, підтримка”, „справжні почуття”, „щирість” і т.д.), негативні – 10,43 % („зрада”, „ненадійність” і т. п.). Відсутність реакцій: у 4 студентів.

Слово-стимул „духовність” у студентів I курсу викликало 65 вербальних реакцій, серед яких позитивні асоціації – 100 % (наприклад, „віра в Бога”, „людина”, „моральність”, „повага, ввічливість”, „розум”). Відсутність реакцій: у 9 осіб. У студентів V курсу зазначене слово-стимул зібрало найбільшу абсолютну кількість асоціацій – 280. Із цієї загальної кількості позитивні асоціації складають 96,42 % (наприклад, „любов”, „віра”, „мораль”), нейтральні – 3,58 % („цінність”, „читання літератури”). Відсутність реакцій: у 4 осіб.

На вербальний стимул „краса” у першокурсників було зафіксовано 187 асоціацій, серед яких домінують більшість – 95,18 % – позитивних (наприклад, „гарний зовнішній вигляд”, „здоров’я”, „врода), а нейтральних асоціацій – лише 4,82 % („вчинки” й т. п.). Відсутність реакцій – у 9 студентів. У п’ятикурсників зазначений вербальний стимул викликав 147 реакцій. Із цієї загальної кількості позитивні асоціації складають 74,82 % (наприклад, „неповторність”, „чарівність”, „здоров’я”), тоді як нейтральні – аж четверту частину (25,18 % – „пейзаж”, „краєвид”, „природа”). Відсутність реакцій: у 4 студентів.

Слово-стимул „креативність” у студентів-початківців викликало лише 54 вербальні реакції. Серед них позитивні асоціації складають 94,44 % (наприклад, „творчість”, „винахідливість”, „здібності”, „краса врятує світ”), а нейтральні – 5,56 % („професія”, „робота”). Відсутність реакцій: у 12 студентів. А от у випускників смислове поле даного поняття нараховує вже 169 асоціацій, тобто утричі більше. Із цієї загальної кількості позитивні асоціації складають 90,53 % (наприклад, „талант”, „винахідливість”, „оригінальність”), негативні – 4,14 % („зло”, „бездарність”), а нейтральні – 5,33 % („цінність”, „вихователь”). Відсутність реакцій: у 9 студентів.

Вербальний стимул „мир” у першокурсників викликав 50 асоціацій, серед яких позитивні складають 92 % (наприклад, „стабільність”, „взаєморозуміння”, „дружба”, „добробут”), негативні асоціації – 8 % („війна”, „конфлікти” й т. п.). Відсутність реакцій: у 11 студентів. У п’ятикурсників у даному контексті зафіксовано утричі більше асоціацій – 151. При чому всі – позитивні („злагода”, „спокій”, „сім’я”, „майдан”, „Україна” і т. п.). Відсутність реакцій: у 10 студентів.

Слово-стимул „мудрість” для досліджених студентів I курсу пов’язане лише

із 40 асоціаціями, із них позитивними – 98 % (наприклад, з такими, як „розум”, „інтелект”, „досвід”, „знання”), нейтральними – 2 % („книга”, „дорослий”). Відсутність реакцій: у 6 осіб. У студентів V курсу знову майже утричі більше асоціацій – 127, серед яких позитивні складають 94,48 % (наприклад, „інтелект”, „знання”, „освіченість”), негативні – 2,36 % („тупість”, „самовпевненість”), нейтральні асоціації – 3,16 % („книга”, „чемність”). Відсутність реакцій: у 9 осіб.

На вербальний стимул „релігія” у першокурсників зафіксовано 46 реакцій, серед яких позитивно забарвлені складають 80,43 % (наприклад, „церква”, „віра”, „духовність”), негативні – 6,53 % („поклоніння певному божеству”), нейтральні – 13,04 % („вибір”, „світобачення”). Відсутність реакцій: у 3 студентів. Цей же стимул у випускників викликав 75 асоціацій, серед яких лише позитивні асоціації – 100 % (наприклад, „надія”, „церква”, „Біблія”, „християнство”). Відсутність реакцій: у 5 студентів.

Слово-стимул „рівність” у студентів I курсу пов’язане з 98 вербальними асоціаціями. Із цієї загальної кількості позитивні реакції складають 83,68 % (наприклад, „рівноправність”, „незалежність”, „справедливість”), негативні – 5,10 % („приниження”, „засудження”), нейтральні – 11,22 % („відповідальність”, „особисті права”, „закони”). Відсутність реакцій: у 4 осіб. У відповідь на аналогічний стимул у студентів V курсу зафіксовано 96 вербальних реакцій, серед яких позитивні складають домінуючу більшість (96,9 % – наприклад, „рівність прав”, „справедливість”); спостерігаються й окремі негативні (3,1 % – „нерівність”). Відсутність реакцій: у 8 осіб.

Вербальний стимул „свобода” у першокурсників викликав 82 асоціації. Із цієї загальної кількості позитивні складають 93,8 % (наприклад, „вільне життя”, „незалежність”, „Україна”), а негативні асоціації – 6,2 % („самотність”, „необхідність”). Відсутність реакцій: лише у 2 студентів. П’ятикурсники ж на даний стимул відреагували 91 асоціацією; серед усіх цих асоціацій позитивні складають 96,7 % (наприклад, „вибір”, „вільний”, „незалежність”), а негативні – 3,3 % („самотність”). Відсутність реакцій: у 6 студентів.

Ще одне поняття зі списку репрезентантів загальнолюдських вартостей – „справедливість” – у студентів-початківців викликало 130 вербальних реакцій. Із

цієї загальної абсолютної кількості позитивні асоціації складають 83,84 % (наприклад, „чесність”, „гідність”, „правдивість”), негативні – 13,09 % („несправедливість”), нейтральні – 3,07 % („свідомість”). Відсутність реакцій: у 5 осіб. У випускників же згадка про відповідну цінність викликала лише 83 асоціації, серед яких позитивні складають 83,1 % (наприклад, „чесність”, „правда”, „справедливість”, „об’єктивність”, „батьки”), негативні – 16,9 % („несправедливість”). Відсутність реакцій: у 4 студентів.

Відмінності у кількості позитивних асоціацій (у %) студентів I-го та V-го курсів на поняття, релевантні загальнолюдським цінностям, наочно відображені на рис. 2.2:

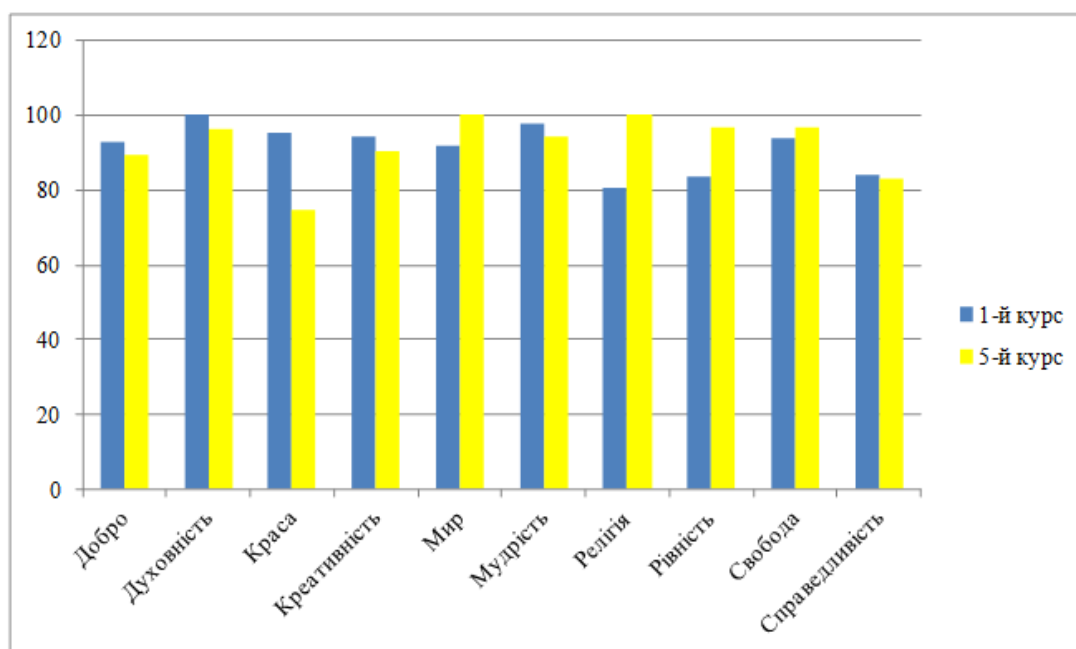


Рис. 2.2. Відмінності у смислових полях (за позитивним емоційним навантаженням) загальнолюдських цінностей у студентів I та V курсів

Отже, як можемо бачити з рисунку 2.2, для першокурсників дещо більшим позитивним сенсом наповнені такі загальнолюдські цінності, як „добро”, „краса”, „духовність”, „мудрість” і „креативність”; для випускників же – вартості рівності, свободи, миру та релігії. У той же час приблизно на однаковому емотивному рівні залишається прийняття респондентами справедливості.

Серед запропонованого нами переліку репрезентантів індивідуальних

цінностей вербальний стимул „авторитет” у студентів I курсу викликав 72 асоціації. Із цієї загальної кількості позитивні складають 94,44 % (наприклад, „лідер”, „учитель”, „повага”, „визнання” і т. п.), а негативні – 5,56 % („недосяжний”, „гордість”). Відсутність реакцій: у 6 осіб. У студентів V курсу – вже 273 вербальні реакції, серед яких більшість позитивних (92,7 % – наприклад, „батьки (родичі)”, „повага”, „людина”, „друзі, подруга” і т. п.), спостерігаються також нейтральні асоціації (7,3 % – наприклад, „педагог”). Відсутність реакцій: у 5 осіб.

Вербальний стимул „щастя” у свідомості першокурсників асоціюється зі 174 поняттями. З цієї загальної кількості позитивні реакції складають 100 % – наприклад, „здоров’я”, „задоволення життям”, „любов”). Відсутність реакцій: у 5 студентів. Аналогічний стимул у п’ятикурсників викликав лише 56 асоціацій, тобто утричі менше. Цю загальну кількість утворюють переважно позитивні (94,64 % – наприклад, „задоволення”, „здоров’я”, „діти”), а також частково нейтральні асоціації (5,36 % – „власність”). Відсутність реакцій: у 7 студентів.

Найбільшу кількість асоціацій у першокурсників викликало слово-стимул „дружба” – 211. До цієї загальної суми увійшли переважно позитивні – 94,31 % (наприклад, „друзі”, „щирість”, „вірність”), а також негативні – 4,26 % („недовіра”, „зрада”) та нейтральні – 1,43 % („дитинство”). Відсутність реакцій: у 5 студентів. У відповідь на аналогічний вербальний стимул у п’ятикурсників зафіксовано ще більше – 265 реакцій. Із цієї загальної кількості позитивні асоціації складають 90,56 % (наприклад, „друзі”, „взаємопідтримка”, „допомога”, „віра”), негативні – 1,88 % („зрада”, „ненадійність”) та нейтральні – 7,56 % („конфіденційність”). Відсутність реакцій: у 9 студентів.

На слово-стимул „здоров’я” у студентів-початківців зафіксовано 157 асоціацій, серед яких позитивних – домінантна більшість (97,45 % – наприклад, „довголіття”, „правильний спосіб життя”, „щастя”), а негативних – лише 2,55 % („хвороби”, „смерть”). Відсутність реакцій: у 13 осіб. У відповідях випускників прослідковано 133 асоціації. Із цієї загальної кількості позитивні складають також домінантну більшість – 97 % (наприклад, „щастя”, „задоволення”, „здоровий спосіб життя”, „відсутність хвороб”), негативні – 3 % („ліки”). Відсутність

реакцій: лише у 2 осіб.

Вербальний стимул „любов” викликав у першокурсників 182 реакції. До цієї загальної кількості увійшли переважно позитивні асоціації – 96,15 % (наприклад, „близькі люди”, „кохання”, „тепло”) й лише незначною мірою – негативні (3,85 % – „зрада”, „розчарування”, „самотність”). Відсутність реакцій: у 7 студентів. У п’ятикурсників – 187 асоціацій, серед яких позитивні складають 84,5 % (наприклад, „сім’я”, „рідні”, „батьки”), негативні – 15,5 % („зрада”, „невпевненість”, „ненависть”, „самотність”). Відсутність реакцій: у 6 студентів.

Слово-стимул „самоповага” у свідомості студентів I курсу асоціюється з 87 поняттями. З цієї загальної кількості позитивно забарвлені складають 96,55 % (наприклад, „самооцінка”, „повага до себе”, „любов”), нейтрально – 3,44 % („ненав’язливість”). Відсутність реакцій: у 7 осіб. У студентів V курсу аналогічний стимул викликав 140 асоціацій, серед яких більшість утворюють позитивні (97,14 % – наприклад, „повага до себе”, „справедливість”), а нейтральних асоціацій – лише 2,86 % („борець”). Відсутність реакцій: у 5 осіб.

Вербальний стимул „самореалізація” у середовищі першокурсників спричинив 146 реакцій, у тому числі, позитивні – 94,51 % (наприклад, „реалізація себе”, „досягнення мети”, „наполегливість”, „престиж”), негативні – 5,49 % („життєва необхідність”). Відсутність реакцій: у 10 студентів. У випускників аналогічний стимул викликав 110 вербальних реакцій. Із цієї загальної кількості позитивні асоціації складають 93,6 % (наприклад, „досягнення”, „наполегливість”, „здійснення бажань”), а нейтральні – 6,4 % („спосіб існування”). Відсутність реакцій: у 12 студентів.

У відповідь на слово-стимул „сім’я” у студентів I курсу зафіксовано 169 асоціацій, серед яких: позитивних – 90,53 % (наприклад, „любов”, „рідні”, „затишок”), негативних – 9,47 % („проблеми”, „суперечки”, „нестача грошей”). Відсутність будь-яких реакцій: в 11 осіб. У середовищі ж випускників у даному контексті зафіксовано лише 62 асоціації. Із цієї загальної кількості позитивні складають 77,4 % (наприклад, „тепло”, „рідні”, „щастя”), а негативні асоціації – майже третину (22,6 % – наприклад, „сирота”). Відсутність реакцій: у 3 осіб.

Вербальний стимул „смісл життя” у першокурсників викликав 115 реакцій,

при цьому тільки позитивні (89,56 % – наприклад, „щасливе сімейне життя”, „жити”, „втілення мрій”) та нейтральні – 10,44 % („творчість”, „роздуми”). Відсутність реакцій: у 5 студентів. У п’ятикурсників аналогічний стимул пов’язаний лише з 58 асоціаціями, причому лише з позитивними – 100 % (наприклад, „пошук себе”, „самореалізація”, „досягати бажаного”, „діти”, „жити”). Відсутність реакцій: у 5 студентів.

Слово-стимул „гідність” у студентів-початківців викликало лише 38 асоціацій. Із цієї загальної кількості позитивні складають 92,1 % (наприклад, „честь”, „слава”, „відстоювання”), а негативні асоціації – 7,9 % („зло”, „негідність”). Відсутність реакцій: у 8 осіб. Той же стимул у випускників спричинив 51 вербальну реакцію, у тому числі, позитивні асоціації – 92,15 % (наприклад, „робота над собою”, „людина”, „мужність”, „незламність”, „честь”), негативні – 7,85 % („гордість”). Відсутність реакцій: у 8 осіб. Відмінності у кількості позитивних асоціацій студентів I-го та V-го курсів на поняття, релевантні індивідуальним цінностям, наочно відображені на рис. 2.3:

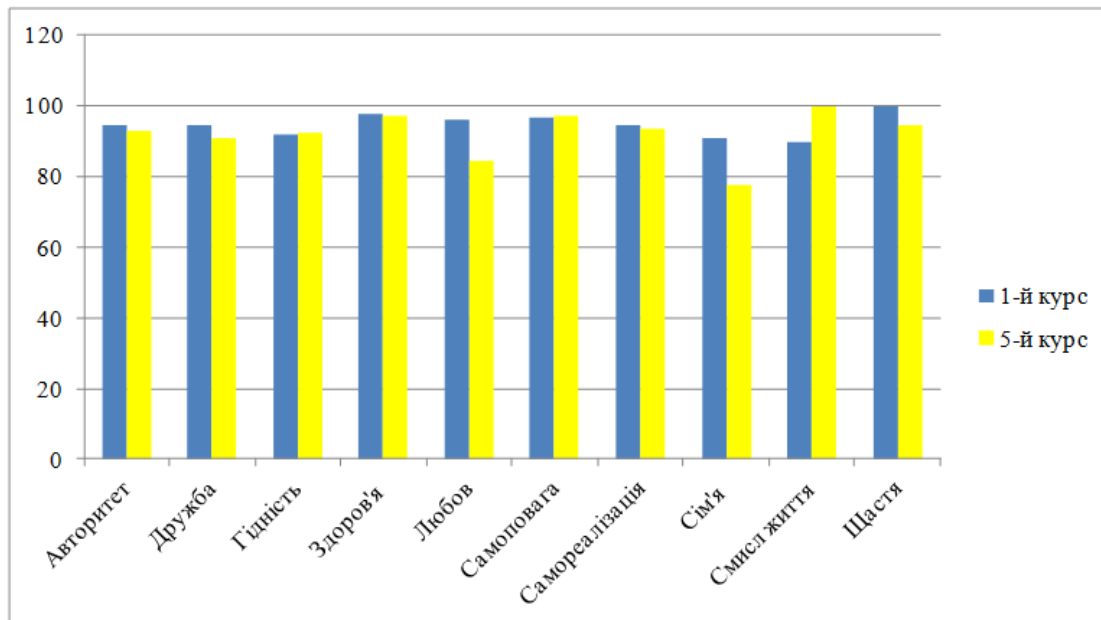


Рис. 2.3. Відмінності смислових полів (за позитивним емоційним навантаженням) індивідуальних цінностей у студентів I та V курсів

Отже, як помітно з рисунка 2.3, для першокурсників дещо більш позитивно

заряджені майже всі поняття, релевантні базовим індивідуальним вартостям. Винятки становлять лише „самоповага” та „смысл життя”, емоційна привабливість яких для випускників зростає. А от „самореалізація” і „гідність” за даним показником для обох підвбірок залишаються приблизно на тому ж рівні.

I, нарешті, серед професійно-релевантних понять у першокурсників слово-стимул „професійне самовдосконалення” викликало найбільшу кількість реакцій (162). Їх склали переважно позитивні асоціації (98,14 % – наприклад, „вдосконалення своїх умінь”, „розвиток”, „саморозвиток”), частково – негативні (1,86 % – „критика”). Відсутність будь-яких реакцій: у 11 студентів. У п’ятикурсників аналогічний вербальний стимул спричинив лише 40 асоціацій, серед них позитивних – 77,5 % („саморозвиток”, „робота за фахом”, „вдосконалення”), а негативних асоціацій – 22,5 %, тобто майже третина (наприклад, „відсутність вільного часу”). Відсутність реакцій: так само в 11 студентів.

У відповідь на вербальний стимул „кар’єра” у студентів I курсу зафіксовано 138 реакцій. До цієї загальної кількості увійшли, насамперед, позитивні асоціації – 92,03 % (наприклад, „успіх”, „професія”, „життєва ціль”), а також негативні – 7,97 % („проблеми”, „критика”). Відсутність реакцій: у 3 осіб. На аналогічний стимул студенти V курсу відповіли 203 асоціаціями, серед яких позитивних – 100 % („робота”, „успіх у професії”, „професійний ріст”, „досягнення”, „саморозвиток”, „самореалізація”, „наполегливість”). Відсутність реакцій: у 11 осіб.

Слово-стимул „розвиток дитини” викликало у першокурсників 95 вербальних реакцій. Із цієї загальної кількості позитивні асоціації складають 83,15 % (наприклад, „виховання”, „майбутнє країни”, „здоров’я”), негативні – 16,85 % („проблеми”, „невдачі”, „необхідність”). Відсутність реакцій: у 16 студентів. У п’ятикурсників аналогічне слово-стимул викликало значно більше асоціацій – 229. Домінантну їх більшість утворюють саме позитивні – 100 % („виховання”, „здоров’я”, „задоволення”, „щастя”). Відсутність реакцій: у 12 студентів.

У відповідь на вербальний стимул „висока посада” студенти I курсу

продемонстрували 75 реакцій. Серед них позитивно забарвлені складають 89,33 % (наприклад, „великий бос (шеф)”, „професіоналізм”, „успіх”), негативні – 5,33 % (наприклад, „корупція”), нейтральні – 5,34 % („велика відповідальність”). Відсутність реакцій: у 7 осіб. А от у випускників зазначений стимул викликав майже утричі більше – 216 асоціацій. Із цієї загальної кількості спостерігаються лише позитивні – 91,2 % (наприклад, „начальник”, „директор”, „шеф”) та нейтральні асоціації – 8,8 % („працівник”). Відсутність реакцій: у 8 осіб.

Слово-стимул „висока зарплатня” у свідомості першокурсників пов’язане з 69 асоціаціями, при цьому позитивних серед них домінантна більшість – 95,65 % (наприклад, „гроші”, „прибуток”, „успішна професія”); щоправда, виявлено окремі й негативні реакції – 4,35 % („корупція”). Відсутність реакцій: лише у 2 осіб. Аналогічний вербальний контекст спричинив у випускників 246 асоціацій, тобто у декілька разів більше. З цієї загальної кількості позитивні також складають домінантну більшість – 94,71 % („гроші”, „багатство”), негативні асоціації – 2,04 % („нереальність”), нейтральні – 3,25 % („депутат”, „олігарх”, „робота”). Відсутність реакцій: у 7 осіб.

Вербальний стимул „задоволення від роботи” у першокурсників викликав 62 реакції. Цю загальну кількість склали: позитивні асоціації – 82,25 % (наприклад, „улюблена робота”, „успіх”, „щастя”), негативні – 8,06 % („нереальність”), нейтральні – 9,69 % („відпочинок”). Відсутність реакцій: у 9 студентів. Згадка аналогічного поняття у середовищі п’ятикурсників спричинила майже удвічі більше – 117 вербальних реакцій, серед яких лише позитивні асоціації – 100 % (наприклад, „радість”, „щастя”, „самореалізація”, „задоволення від роботи”, „бажання працювати” та ін.). Відсутність реакцій: у 5 студентів.

У відповідь на слово-стимул „відносини з колегами” у студентів I курсу зафіксовано лише 58 реакцій. Із цієї загальної кількості позитивні асоціації складають 94,82 % (наприклад, „дружелюбність”, „взаєморозуміння”, „друзі”), а негативні – 5,18 % („завздошці”). Відсутність реакцій: у 12 осіб. Це ж саме слово-стимул у студентів V курсу виявилось пов’язаним зі 137 асоціаціями. З цієї загальної кількості позитивні складають 85,4 % (наприклад, „взаєморозуміння”, „співпраця”, „доброзичливість”, „дружелюбність”, „задоволення”), негативні

асоціації – 14,16 % („непорозуміння”, „заздрощі”). Відсутність реакцій: лише у 3 осіб.

Вербальний стимул „робота” викликав у відповідь 49 асоціацій першокурсників. Цю загальну кількість склали переважно позитивні асоціації – 91,83 % (наприклад, „професія”, „зарплата”, „праця”) та, частково, негативні – 8,17 % („неприємності”). Відсутність реакцій: у 5 студентів. Приблизно так само мало в даному контексті асоціацій і у п’ятикурсників – лише 43, серед яких позитивних – 76,75 % (наприклад, „професія”, „гроші”, „задоволення”), а негативних – 23,25%, тобто майже третина („обов’язок”, „необхідність”, „вимушеність”, „безробіття”). Відсутність реакцій: у 8 студентів.

Слово-стимул „професія” у свідомості студентів-початківців також пов’язане з незначною кількістю асоціацій – лише з 43. При цьому позитивні серед них становлять 79,06 % (наприклад, „робота”, „вибір”, „покликання”), негативні – 13,97 % („велика зайнятість”, „вимушеність”), нейтральні – 6,97 % („спеціальність”). Відсутність реакцій: у 9 осіб. У випускників же аналогічний стимул викликав 99 асоціацій, тобто приблизно удвічі більше, ніж у першокурсників. Із цієї загальної кількості позитивні складають 91,9 % (наприклад, „професійне зростання”, „здійснення бажань”, „покликання”, „робота”, „вихователь”, „майбутнє”), негативні – 8,1 % („важка праця”, „спосіб існування”). Відсутність реакцій: у 8 осіб.

І ще одне поняття – „професійна самовідданість” – у першокурсників викликало найменше – 35 асоціацій, серед яких позитивні складають 85,72 % (наприклад, „працьовитість”, „відповідальність”, „обов’язок”), а негативні асоціації – 14,28 % („залежність”). Відсутність реакцій: у 5 студентів. На аналогічний вербальний стимул у п’ятикурсників зафіксовано удвічі більше – 71 реакція, у тому числі, позитивного спрямування – 88,74 % (наприклад, „любов до роботи”, „працелюбність”, „відданість професії”, „інтелект”, „успіх”), негативного – 11,26 % („ніким не оцінена робота”). Відсутність реакцій: у 14 студентів.

Відмінності у кількості позитивних асоціацій студентів I-го та V-го курсів на поняття, релевантні професійним цінностям, наочно відображені на рис. 2.4:

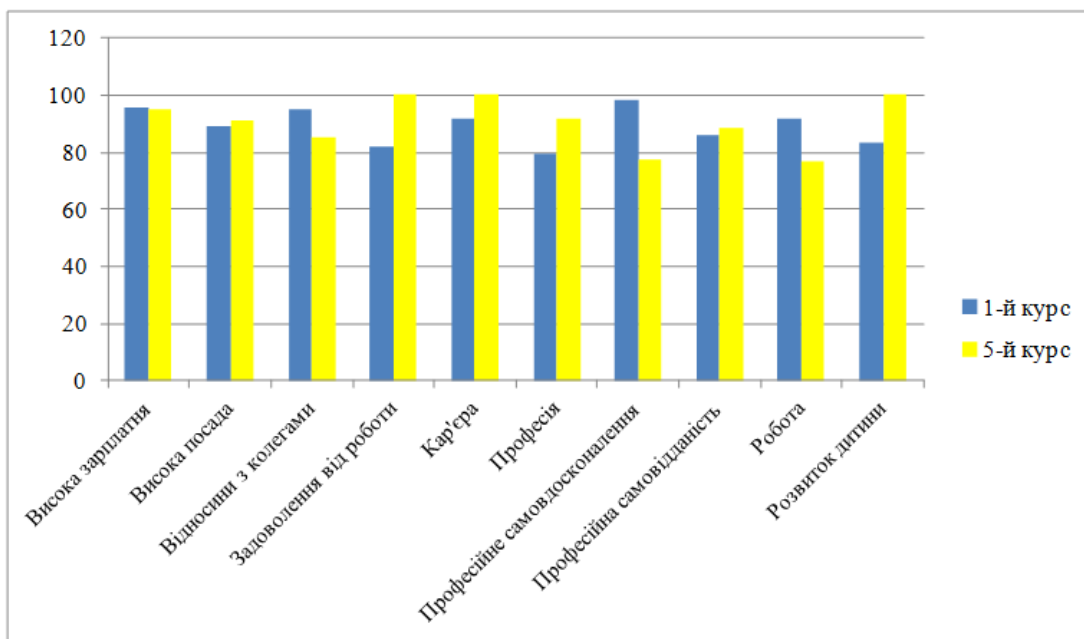


Рис. 2.4. Відмінності у смислових полях (за позитивним емоційним навантаженням) професійних цінностей студентів I та V курсів

Отже, для першокурсників найбільш емоційно насиченими виступають поняття „професійне самовдосконалення”, „відносини з колегами”, а також „робота”. На відміну від студентів-початківців, випускники демонструють більшу смислово зорієнтованість саме на зміст обраного фаху, адже для них, відповідно, вагомніше позитивне навантаження несуть такі поняття, як „задоволення від роботи”, „кар'єра” та „розвиток дитини”. У той же час, „висока зарплатня”, „висока посада” й „професійна самовідданість” залишаються приблизно на однаковому рівні емоційної привабливості як для першокурсників, так і для п'ятикурсників.

Наступним кроком на шляху з'ясування специфіки структурування майбутніми вихователями смислового поля стало застосування методики В. Котлякова „Система життєвих смислів” (додаток Г). На думку автора, оскільки загальний смисл життя являє собою складно організовану систему смислів, то необхідно досліджувати усю систему цілком і кожен із її змістових компонентів зокрема. Таким чином, основне значення методики СЖС – дослідження системи смислів людини, а точніше – вивчення уявлень людини про систему смислів власного життя [84].

В. Котляков виокремлює вісім базових категорій таких смислів: альтруїстичні (покращувати світ; робити добро; безкорисно допомагати іншим людям), екзистенційні (бути вільним, незалежним; жити з духовними намірами), гедоністичні (отримувати задоволення від життя; бути щасливим; переживати якомога більше позитивних відчуттів), самореалізації (здійснити себе; постійно удосконалюватися та зростати; реалізувати свої бажання), статусні (займати гідне місце у суспільстві; зробити кар'єру; досягти успіхів), комунікативні (радіти спілкуванню з іншими; відчувати, що комусь потрібен; бути з близькими людьми), сімейні (жити заради сім'ї; передати все краще дітям; допомагати рідним), когнітивні (зрозуміти життя; пізнавати Бога; розуміти самого себе).

Згідно з процедурою методики, респондентам пропонується список із 24 життєвих смислів (по три на кожен категорію), яким потрібно надати рейтингову оцінку (додаток Г). Потім підраховується результат – через визначення суми рангових значень для кожної із восьми категорій в особистій смисловій системі. Чим менша сума рангових значень, тим більшу значущість має відповідна категорія у системі життєвих смислів, і навпаки [84]. Ми же дещо модифікували процедуру виведення підсумкового результату для кожної конкретної категорії: із отриманої суми вираховували середнє арифметичне. Узагальнені результати дослідження студентів 1-го та 5-го курсів подані в таблиці 2.4:

Таблиця 2.4

**Середні показники важливості та рангові місця
категорій життєвих смислів ($n_1=82$, $n_2=93$)**

Категорії життєвих мислів	1 курс		5 курс		Стандартне відхилення	
	Середнє значення	Ранги	Середнє значення	Ранги	1 курс	5 курс
Альтруїстичні	4,35	4	3,67	3	2,39	2,19
Екзистенційні	4,2	3	4,83	8	2,41	1,96
Гедоністичні	5,66	7	3,95	5	5,81	5,79
Самореалізації	5,43	6	3,77	4	5,89	5,83
Статусні	6,16	8	4,73	7	4,91	4,79
Комунікативні	3,83	2	4,1	6	1,21	0,89
Сімейні	3,46	1	2,23	1	4,74	4,05
Когнітивні	5,1	5	3,23	2	6,21	6,48

Як демонструє порівняльний аналіз, для усієї вибірки студентів – майбутніх вихователів (першокурсників і п'ятикурсників) – характерне домінування „сімейних” смислів, що засвідчує особливу особистісну значущість сім'ї для наших респондентів, сприйняття її в якості смислового фундаменту власної життєдіяльності.

Крім того, рангові показники окремих смислових категорій дають змогу стверджувати, що першокурсники у своєму житті також орієнтуються більшою мірою на „комунікативні” та „екзистенційні” смисли. Це відображає притаманні відповідному вікові гострі потреби у спілкуванні та у відчутті своєї активної й вільної включеності у життя. В той же час спостерігається витіснення на другий план гедоністичних і статусних його смислів. Закономірно, що студенти-початківці не надто переймаються проблемами власного кар'єрного зростання (поки ще надто далекою життєвою перспективою), а от щодо „гедонізму”, то, на нашу думку, відповідні смислові настановлення виглядають для них надто абстрактними та ідеальними, порівняно, скажімо, із реальним задоволенням від спілкування з найближчими людьми.

Для випускників же характерне домінування, поруч із „сімейними”, „когнітивних” та „альтруїстичних” смислів і другорядність – „статусних” (так само, як і для першокурсників), а також „екзистенційних” (на відміну від студентів I курсу) смислів. Отже, упродовж навчання у ВНЗ у майбутніх вихователів зменшується особистісна значущість значною мірою абстрактного, ідеалізованого бажання „жити вільно й при цьому обіймати весь світ”; натомість посилюється смисл пізнання та конкретної безкорисної допомоги цьому світові. Даний факт ми розглядаємо як позитивний, особливо з огляду на майбутню професію досліджених студентів. При цьому зазначаємо, що навіть на порозі завершення здобуття вищої освіти кар'єра так і не набуває для них належної особистісної значущості. Можливо, відповідні смислові зміни відбудуться лише після початку реальної роботи молоді.

Динаміка базових груп життєвих смислів студентів напряму підготовки „Дошкільна освіта” у процесі здобуття професії у вищому навчальному закладі наочно відображена на рис. 2.5:

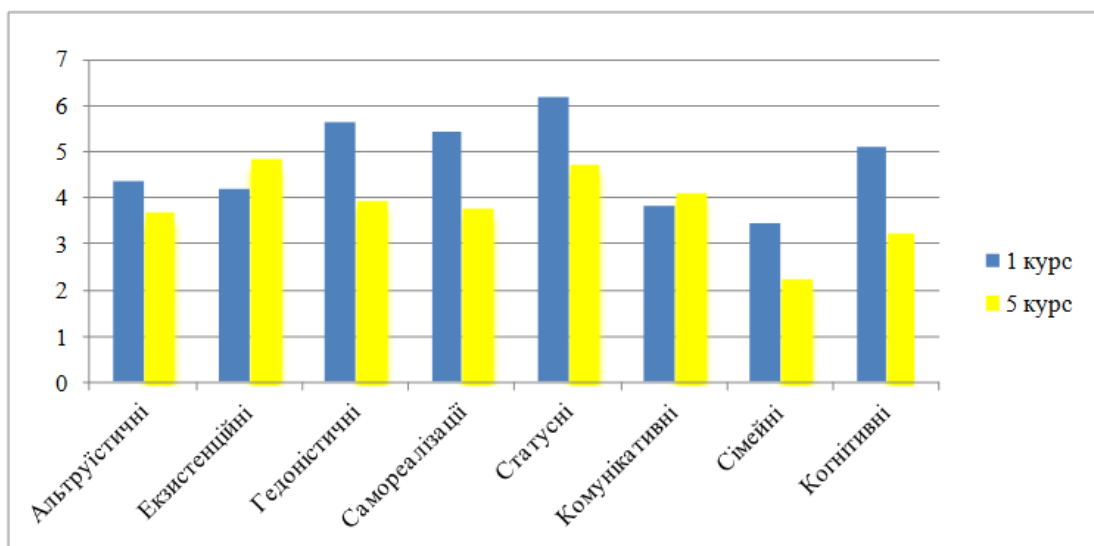


Рис. 2.5. Динаміка смислових утворень майбутніх вихователів

Примітка. Згідно із запропонованою В. Котляковим процедурою, чим більшою є значущість певного смислу, тим меншим відповідний усереднений показник.

Можемо наочно переконалися, що у період від 1-го до 5-го курсу зростає значущість для дослідженої студентської молоді „альтруїстичних”, „самореалізаційних”, „сімейних”, „когнітивних”, а також „гедоністичних” і „статусних” життєвих смислів. Спадає загальний рівень особистісного прийняття лише двох категорій відповідних смислів: „екзистенційних” та „комунікативних”.

Для визначення статистично значущих відмінностей за результатами даної методики між двома підвбірками (1-й та 5-й курс) знову було використано t-критерій Стьюдента. Спостережувані значення (t_{cn}) подані в таблиці 2.5:

Таблиця 2.5
Спостережувані значення t-критерію для студентів I і V курсів
за результатами методики В. Котлякова ($n_1=82$, $n_2=93$)

Категорії життєвих смислів	t_{cn}
Альтруїстичні	1,99
Екзистенційні	1,88
Гедоністичні	2,35
Самореалізації	1,87
Статусні	2,45
Комунікативні	1,66
Сімейні	1,83
Когнітивні	2,85

За таблицею критичних точок розподілу Стьюдента для рівня вірогідності $\alpha=0,05$ (імовірність 5%) критичне значення t-критерію – 1,96. А оскільки $t_{кр} < t_{сп}$ для альтруїстичних, гедоністичних, статусних та когнітивних категорій життєвих смислів, зроблено висновок про статистичну вірогідність відповідних відмінностей між двома досліджуваними підвбірками (при $p \leq 0,05$).

Загалом отримані результати відображають безсумнівну пріоритетність для усієї студентської молоді саме сім'ї як сенсу життя, що тільки посилюється від I до V курсу навчання. При цьому на статистично вірогідному рівні зростає за даний період прийняття гедоністичних, статусних, когнітивних та альтруїстичних його смислів. Особливо приємно констатувати такий факт – в аспекті обраного досліджуваним студентством напрямку фахової підготовки – щодо двох останніх із них. У зв'язку з описаними результатами та специфікою майбутньої професії актуальною видається психологічна робота, насамперед, з комунікативними та екзистенційними смисловими утвореннями, значущість яких до випускного курсу, на жаль, дещо спадає.

З метою уточнення психологічних особливостей процесів ціннісно-смиислового самовизначення майбутніх фахівців дошкільної освіти був застосований частково модифікований нами (за своїм змістом – відповідно до специфіки професії вихователя) опитувальник „Професійна ідентичність” Л. Шнейдер (додаток Д) [219]. А саме: ми намагалися дослідити принципи, цінності, настановлення, якими буде керуватись у своїй майбутній професії студентство, у їх смисловому взаємозв'язку. Згідно із процедурою методики, респондентам був запропонований перелік із 25 тверджень (серед них 6 – дослівно за Л. Шнейдер, а 19 – в авторських формулюваннях), індивідуальну значущість яких студенти повинні були оцінити за 5-тибальною шкалою: 1 – „не важливо зовсім”; 2 – „мало важливо”; 3 – „маю сумнів, важливо чи ні”; 4 – „важливо”; 5 – „дуже важливо”.

Первинна математична обробка результатів застосування методики показала, що для студентів-першокурсників „дуже важливо” (у дужках зазначений середній бал), насамперед, „розуміти та поважати дітей” (4,55), „чіткість, організованість, порядок у роботі” та „бути терплячим у взаємодії з

дітьми” (обидва твердження – по 4,5). Цікаво, що найменш важливими для респондентів I курсу (вони, принаймні, „сумніваються, чи це важливо”) виявилися такі орієнтири, як „соціальний престиж роботи” (3,45), „підкорятися вказівкам, розпорядженням начальства” та „готовність йти на оправданий ризик у роботі” (обидва твердження – по 3,4), „отримати високу посаду” (3,35), „бути лідером серед колег” (2,7). Отже, як бачимо, у професійному самовизначенні студентів-початківців – майбутніх вихователів – поки ще домінує гуманістичний ідеалізм, який відсуває на другий план кар’єрний прагматизм.

Аналогічно для випускників „дуже важливі”: „чіткість, організованість, порядок у роботі” (5), „бути терплячим у взаємодії з дітьми” та „розуміти й поважати дітей” (обидва твердження – по 4,6), а також „отримувати задоволення від роботи” (4,5). На відміну від першокурсників, п’ятикурсники „мають сумнів, важливо чи ні” лише на рахунок орієнтиру „бути лідером серед колег”. Отже, хоча пріоритетні професійні орієнтири у випускників загалом залишаються такими ж, особистісна значущість цілого ряду інших настановлень, у тому числі кар’єрного і соціального престижу роботи, зростає.

Згідно з даними первинної математичної обробки результатів дослідження, найбільш важливим у своїй майбутній роботі першокурсники вважають здатність „розуміти й поважати дітей” (середньоарифметичне – 4,55); п’ятикурсники усі без винятку визнають найголовнішими „чіткість, організованість, порядок у роботі” (середньоарифметичне – 5). Відмічаємо, що на рахунок того, чи важливо „мати авторитет, бути лідером серед колег”, і студенти-початківці, й випускники мають суттєві сумніви (середньоарифметичні, відповідно, 2,7 та 3,4).

Крім того, студенти із двох підвибірок оцінювали 25 тверджень професійно-ціннісного змісту, внаслідок чого були отримані первинні показники, які заносилися, відповідно, у 2 матриці. Після цього кількісні дані були піддані процедурі факторного аналізу (додаток Д). Як відомо, з точки зору математики дана процедура передбачає перехід від масиву даних більшої розмірності до якомога меншої кількості відносно незалежних між собою факторів як сукупностей корелюючих між собою змінних [137].

Якщо ж перейти від мови формально-математичного опису до

висловлювань у рамках психологічних понять, то згадану процедуру можемо розглядати як спробу емпатійного проникнення у внутрішній світ досліджуваних осіб – у їхні „мірила речей”. При цьому залучення факторного аналізу виступає способом відтворення тих ціннісно-сміслових систем, які дуже часто є латентними не тільки для навколишніх людей, а й для самих своїх носіїв.

Ми розуміємо, що спроба встановити спільну смислову основу (латентну змінну) кожної з виокремлених кореляційних груп є значною мірою гіпотетичною, тому інтерпретація результатів факторного аналізу повинна доповнюватися додатковими дослідженнями (бажано проєктивного характеру), які би сприяли більш ґрунтовному емпатійному проникненню у внутрішній світ респондентів. У нашому випадку такими дослідженнями стали, зокрема, асоціативний експеримент, „Must-test”, а також додаткове опитування самих студентів.

Факторизація занесених у матрицю змінних здійснювалася за допомогою пакету комп’ютерних програм SPSS Statistics 17.0: було задіяно популярний метод головних компонент із подальшим Varimax-обертанням (додаток Е).

Відбір значущих факторів ми здійснювали поетапно: спочатку використовували відомий критерій Кайзера, за яким для аналізу беруться тільки такі фактори, власні значення яких більші за 1; після цього як найвагомійші з них розглядали ті, що залишалися після застосування ще більш жорсткого критерію Кеттела (або так званого критерію „кам’янистого насипу”).

Внесення певного конкретного твердження до тієї чи іншої кореляційної групи здійснювалося на основі показника навантаження даного твердження в її складі, не меншого за 0,4.

Інтерпретація кожного фактора та надання йому відповідної узагальнювальної назви передбачали пошук смислового інваріанту, який семантично споріднює у свідомості досліджуваних студентів конкретні судження. Там, де такий інваріант не був достатньо очевидним, ми вдавалися до результатів вищезгаданих допоміжних методів.

При цьому прогнозувалося виявлення відмінностей між професійно релевантними ціннісно-смісловими структурами студентів-початківців та

випускників – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Внаслідок факторного аналізу даних у підвибірці студентів I курсу було виокремлено 9 відносно ортогональних факторів, значущих за критерієм Кайзера. Разом вони зумовлюють 70,93 % дисперсії, що можна розглядати як відносно прийнятний результат факторизації масиву даних. Опишемо детальніше отримані показники.

Перший фактор (17,98 % дисперсії) – суттєво найвагомий з-поміж усіх інших. Він одержав свою узагальнену назву „Розуміння дітей та позитивні відносини з начальством” за змістом наступних тверджень: уміння передбачати події у роботі з дітьми (0,73); мати витримку, бути терплячим у взаємодії з дітьми (0,66); проявляти ініціативу, експериментувати і пробувати щось нове у роботі з дітьми (0,64); розуміти і поважати дітей (0,62); уміння чітко спланувати свою професійну діяльність (0,57); уміння бачити ситуацію очима дитини (0,57); позитивне відношення начальства (0,49); приймати швидкі та правильні рішення у професійній діяльності (0,47); наполегливість, настирність у досягненні поставлених професійних цілей (0,46); самостійність, незалежність у роботі (0,44); підкорятися вказівкам, розпорядженням начальства (0,41).

Другий фактор (9,72 % дисперсії) – „Кар’єрний ріст” – помітно менш вагомий: отримати високу посаду (0,68); мати гідну зарплатню (0,65); орієнтуватись у професійних ситуаціях, виділяти головне та другорядне (0,61); соціальний престиж роботи (0,57); уміння співробітничати з іншими людьми (колегами) (0,45).

Третій фактор (8,72 % дисперсії) виявився двополюсним: „Орієнтація на чіткість у роботі та власний авторитет” – „Орієнтація на дитину та власне задоволення”. Відповідно, перший його полюс склали твердження: чіткість, організованість, порядок у роботі (0,65); досягати значимого, важливого в роботі, незважаючи на труднощі (0,46); мати авторитет, бути лідером серед колег (0,46); підкорятися вказівкам, розпорядженням начальства (0,45).

Другий полюс (протилежні в осмисленні респондентів твердження): уміння бачити ситуацію очима дитини (-0,46); витримувати дистанцію у взаємодії з іншими людьми (колегами, батьками дітей) (-0,4); отримувати задоволення від

роботи (-0,4).

Четвертий фактор (8,32 % дисперсії) також виявився двополюсним: „Авторитет і посада” – „Уникнення неприємностей на роботі”.

Відповідно, до складу першого його полюсу увійшли три твердження: мати авторитет, бути лідером серед колег (0,64); наполегливість, настирність у досягненні поставлених професійних цілей (0,41); отримати високу посаду (0,4).

До складу другого полюсу – лише одне твердження: уникати неприємностей на роботі (-0,55).

Хоча п'ятий фактор (6,9 % дисперсії) утворюють тільки два твердження, він теж є двополюсним: „Позитивне ставлення начальства” – „Наполегливість у досягненні власних цілей”. На першому полюсі: позитивне відношення начальства (0,63); на другому: наполегливість, настирність у досягненні поставлених професійних цілей (-0,55).

Шостий фактор (5,9 % дисперсії) – „Професійна компетентність і самостійність”: самостійність, незалежність у роботі (0,53); орієнтуватись у професійних ситуаціях, виділяти головне та другорядне (0,51); готовність йти на оправданий ризик у роботі (0,49).

Сьомий фактор (4,9 % дисперсії) тільки із двома твердженнями і знову двополюсний: „Навчання на власних помилках” – „Співробітництво з іншими людьми”: уміння вчитись на своїх помилках (0,46); уміння співробітничати з іншими людьми (колегами) (-0,42).

Восьмий фактор (4,4 % дисперсії) – „Чітка професійна стратегія” – отримав назву відповідно до єдиного твердження у своєму складі: приймати швидкі та правильні рішення у професійній діяльності (0,47).

Дев'ятий фактор (4,09 % дисперсії) тільки із двома твердженнями і знову двополюсний: „Уникання професійних проблем” – „Співпраця з батьками”.

Відповідно, на першому його полюсі: уникати неприємностей на роботі (0,44); на другому: надавати допомогу батькам у розвитку їх дітей (-0,43).

Щоб виокремити найбільш вагомі серед зазначених факторів, було використано, як вже зазначалося, критерій Р. Кеттела (рис. 2.6):

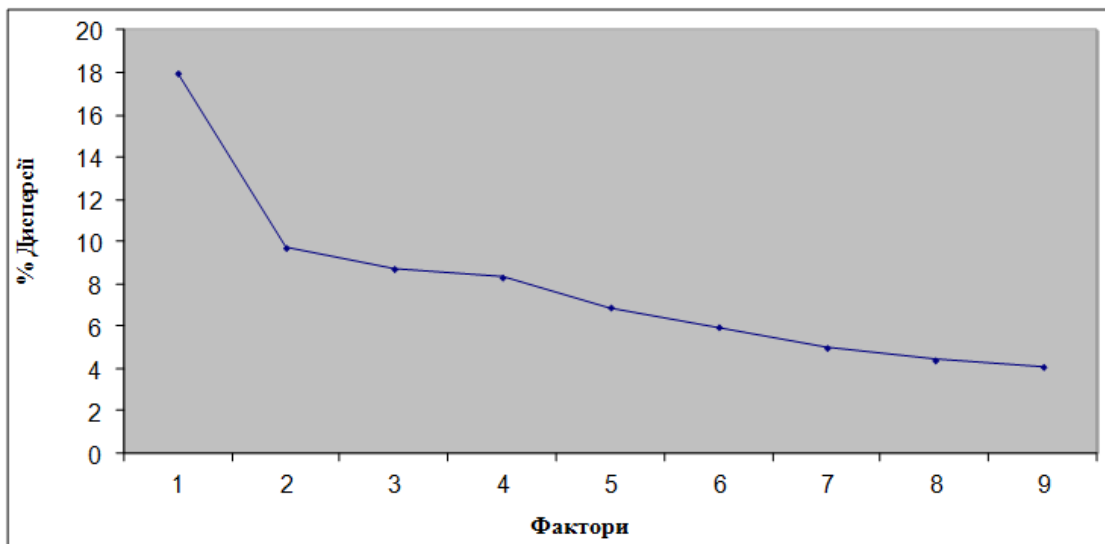


Рис. 2.6. Критерій „кам’янистого насипу” щодо важливості ціннісно-сміслових засад ідентифікації із професією вихователя першокурсників

Рисунок виразно демонструє, що найбільш значущими факторами в контексті осмислення студентами-початківцями професійних орієнтирів у майбутній роботі за фахом є перші два: „Розуміння дітей та позитивні відносини з начальством” і „Кар’єрний ріст”, які спільно зумовлюють 27,7 % дисперсії (тобто понад четверту її частину). Отже, при оцінюванні пріоритетів в обраній професії для першокурсників найбільшу вагу має робота з дітьми (витримка, терплячість, повага до дітей, позитивна взаємодія з ними, творчість у роботі з дошкільниками тощо), суттєво меншу значущість – кар’єрний ріст (висока посада, гідна зарплатня, соціальний престиж роботи). При цьому в осмисленні респондентів спостерігається цілий ряд ціннісно-сміслових опозицій: наприклад, „орієнтація на чіткість у роботі та власний авторитет” – „орієнтація на дитину та власне задоволення”. Якщо всі ці опозиції узагальнити, то можна стверджувати про базові типи професійного ціннісно-сміслового орієнтування студентів I курсу: на дитину, співробітництво з іншими (насамперед, колегами та батьками) та уникнення неприємностей на роботі або на власний авторитет, позитивні відносини з начальством і досягнення своїх цілей.

Внаслідок факторного аналізу даних у підвибірці студентів V курсу було виокремлено 8 відносно ортогональних факторів, значущих за критерієм Кайзера.

Разом вони зумовлюють 67,9 % дисперсії, що можна розглядати як відносно прийнятний результат факторизації масиву даних.

Перший – найвагомий фактор (20,71 % дисперсії) виявився двополюсним, у зв'язку з чим одержав узагальнену назву „Уникнення неприємностей на роботі через підлаштування до інших” – „Досягнення важливого в роботі навіть через труднощі”. При цьому більшість тверджень увійшли до складу першого його полюсу: уникати неприємностей на роботі (0,8); уміння бачити ситуацію очима дитини (0,77); розуміти і поважати дітей (0,62); проявляти ініціативу, експериментувати і пробувати щось нове у роботі з дітьми (0,61); уміння передбачати події у роботі з дітьми (0,61); мати витримку, бути терплячим у взаємодії з дітьми (0,6); надавати допомогу батькам у розвитку їх дітей (0,6); підкорятися вказівкам, розпорядженням начальства (0,57); позитивне ставлення начальства (0,51); уміння співробітничати з іншими людьми (колегами) (0,5); орієнтуватись у професійних ситуаціях, виділяти головне та другорядне (0,47); уміння чітко спланувати свою професійну діяльність (0,42).

А от другий полюс фактора містить лише одне твердження: досягати значимого, важливого в роботі, незважаючи на труднощі (-0,5).

Другий фактор (13,6 % дисперсії): „Власний успіх і стабільність на роботі” – „Співробітництво з колегами й виправданий ризик на роботі” – також двополюсний.

Відповідно, на першому його полюсі твердження: мати гідну зарплатню (0,75); наполегливість, настирність у досягненні поставлених професійних цілей (0,57); чіткість, організованість, порядок у роботі (0,54); соціальний престиж роботи (0,53); підкорятися вказівкам, розпорядженням начальства (0,53); позитивне ставлення начальства (0,45); досягати значимого, важливого в роботі, незважаючи на труднощі (0,44); орієнтуватись у професійних ситуаціях, виділяти головне та другорядне (0,44).

На другому полюсі – лише 2 твердження: уміння співробітничати з іншими людьми (колегами) (-0,53); готовність йти на оправданий ризик у роботі (-0,52).

Третій фактор (9,73 % дисперсії) уже вкотре виявився двополюсним із назвою „Соціальна дистанція у взаємовідносинах з іншими” – „Лідерство

(неформальне) серед колег”.

Відповідно, перший його полюс утворюють твердження: витримувати дистанцію у взаємодії з іншими людьми (колегами, батьками дітей) (0,68); отримати високу посаду (0,66); соціальний престиж роботи (0,53); орієнтуватись у професійних ситуаціях, виділяти головне та другорядне (0,44).

На другому полюсі фактора – тільки одне твердження: мати авторитет, бути лідером серед колег (-0,54).

Ще один двополюсний – четвертий фактор (7,9 % дисперсії), узагальнено названий „Витримана взаємодія з іншими людьми” – „Чіткість та ефективність у роботі”.

При цьому перший його полюс утворює лише одне твердження: витримувати дистанцію у взаємодії з іншими людьми (колегами, батьками дітей) (0,54).

Тоді як на протилежному полюсі фактора – два твердження: чіткість, організованість, порядок у роботі (-0,53); приймати швидкі та правильні рішення у професійній діяльності (-0,52).

П'ятий фактор (6,14 % дисперсії) – „Самостійність у роботі” утворений єдиним відповідним за змістом твердженням: самостійність, незалежність у роботі (0,55).

Шостий фактор (5,32 % дисперсії) знову двополюсний, у зв'язку з чим названий „Підкорення начальству” – „Власна ініціативність”.

При цьому на першому його полюсі тільки одне твердження: підкорятися вказівкам, розпорядженням начальства (0,51).

На другому ж полюсі – два твердження: готовність йти на оправданий ризик у роботі (-0,48); вміння вчитись на своїх помилках (-0,42).

І останній, тобто найменш вагомий – сьомий фактор (4,5 % дисперсії) отримав назву „Чітке планування роботи” у зв'язку зі змістом свого єдиного твердження: вміння чітко спланувати свою професійну діяльність (0,55).

Щоб виокремити найбільш вагомий серед зазначених факторів, знову було використано критерій Р. Кеттела (рис. 2.7):

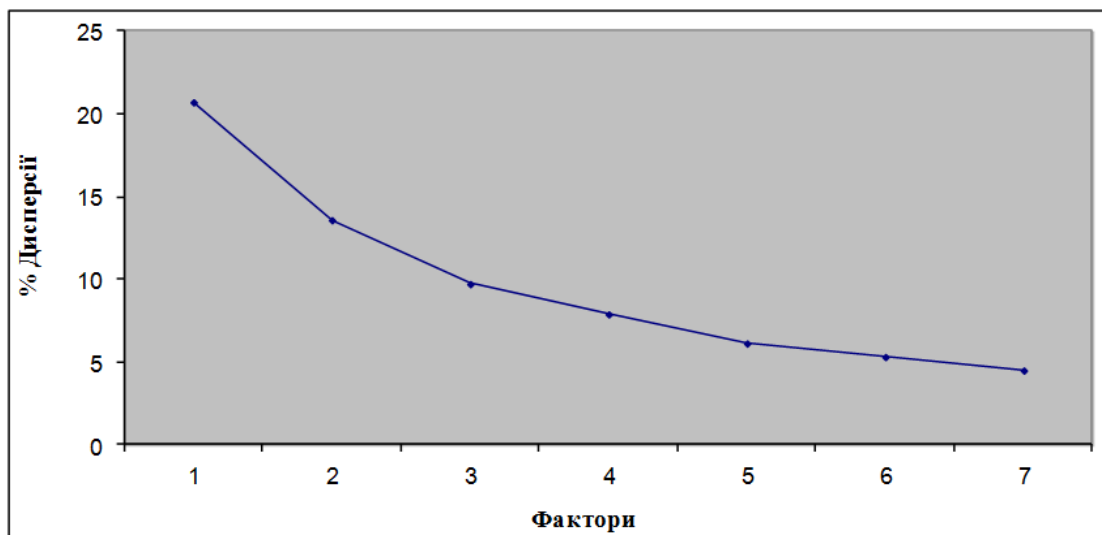


Рис. 2.7. Критерій „кам’янистого насипу” щодо важливості ціннісно-сміслових засад ідентифікації із професією вихователя п’ятикурсників

Рисунок виразно демонструє, що найбільш значущими факторами в контексті осмислення студентами-випускниками професійних орієнтирів у майбутній роботі за фахом є перші три: „Досягнення важливого в роботі навіть через труднощі”, „Уникнення неприємностей на роботі через підлаштування до інших” – „Власний успіх і стабільність на роботі”, „Співробітництво з колегами й виправданий ризик на роботі”, „Посадова дистанція у взаємовідносинах з іншими” – „Лідерство (неформальне) серед колег”, „Досягнення важливого в роботі навіть через труднощі”; які спільно зумовлюють 34,31 % дисперсії (тобто приблизно її третину). При цьому усі найвагомші фактори, як засвідчують їх узагальнені назви, – двополюсні, що відображає відповідні ціннісно-сміслові опозиції („або”, „або”) у професійних міркуваннях дослідженої молоді.

Отже, за підсумками узагальнення результатів факторизації кількісних даних, отриманих завдяки цілій низці (25) уявних професійних ідентифікацій респондентів (як першокурсників, так і п’ятикурсників), можемо виокремити два базових ціннісно-сміслових типи зорієнтованості майбутніх вихователів ДНЗ: I тип – „Орієнтація на дитину та підлаштування під інших”; II тип – „Орієнтація на кар’єрний ріст і досягнення власних цілей”. Цілий ряд виокремлених двополюсних факторів, що відображають відповідні смислові опозиції у

професійній свідомості досліджених студентів як майбутніх вихователів, дає змогу стверджувати, що певна частина їх ідентифікує себе із першим таким типом, а інша частина – із другим. Зазначені особливості вважаємо дуже важливими при виборі конкретних стратегій та тактик процесу психолого-педагогічного супроводу первинної професіоналізації фахівця дошкільної освіти.

2.2.3. Ціннісно-сміслові орієнтації у самореалізації студентів

Тепер висвітлимо результати досліджень динаміки ціннісно-сміслових орієнтацій студентів, що впливають на вибір і реалізацію ними конкретних стратегій та тактик життєдіяльності, у тому числі, як майбутніх фахівців – носіїв загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей.

З відповідною метою була, насамперед, застосована методика „Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості” С. Бубнової. Вона містить 66 пунктів, спрямованих на вивчення ціннісної сфери людини через систему її „реальних”, як стверджує автор, ставлень до світу. Методикою передбачається емпіричний аналіз рівня розвитку даної сфери за 11 виокремленими С. Бубною настановленнями: „допомога та милосердя у ставленні до інших людей”, „визнання і повага людей та вплив на оточуючих”, „пізнання нового у світі, природі, людині”, „любов”, „приємне проведення часу, задоволення та відпочинок”, „здоров’я”, „пошук і насолода прекрасним”, „спілкування”, „високий соціальний статус і управління людьми”, „високий матеріальний добробут”, „висока соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві” [23]. Респондентам пропонується відповісти на 66 питань, не особливо замислюючись над кожним, їм варто враховувати тільки власну думку. У бланку для відповідей поряд із номером кожного питання зазначаються „+” або „-”. Після психодіагностування студентів отримані результати оброблялися шляхом додавання кількості позитивних відповідей окремо для усіх 11 сфер цінностей (по 6 запитань щодо кожної – додаток В) та виведення середніх арифметичних показників за цими сферами для підвбірок першокурсників і п’ятикурсників. Внаслідок зазначеної процедури ми отримали рангову ієрархію з, відповідно, 11 груп ціннісних орієнтацій студентів-початківців (у дужках

зазначені середні арифметичні показники): 1) „допомога та милосердя у ставленні до інших людей” (5,2); 2) „визнання і повага людей та вплив на оточуючих” (4,8); 3) „пізнання нового у світі, природі, людині” (4,5); 4) „любов” (3,9); 5) „приємне проведення часу, задоволення та відпочинок” та „здоров’я” (по 3,1 відповідно); 6) „пошук і насолода прекрасним” (3,0); 7) „спілкування” (2,6); 8) „високий соціальний статус і управління людьми” (2,3); 9) „високий матеріальний добробут” (2,2); 10) „висока соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві” (1,9).

Для студентів-випускників ієрархія „реальних ціннісних орієнтацій” є дещо відмінною: 1) „визнання і повага людей та вплив на оточуючих” (5,9); 2) „приємне проведення часу, задоволення та відпочинок” (5,2); 3) „високий соціальний статус і управління людьми” (4,8); 4) „допомога та милосердя у ставленні до інших людей” (4,7); 5) „любов” і „спілкування” (по 3,8 відповідно); 6) „здоров’я” (3,7); 7) „високий матеріальний добробут” (3,6); 8) „висока соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві” (3,5); 9) „пізнання нового у світі, природі, людині” (2,8); 10) „пошук і насолода прекрасним” (2,5). Узагальнені результати для зручності порівняння подані у таблиці 2.6:

Таблиця 2.6

Середні значення та рангові показники ціннісних орієнтацій студентів за С. Бубновою (n₁=82, n₂=93)

Ціннісні орієнтації	Середні значення		Рангові показники		Стандартне відхилення	
	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
Приємне проведення часу, відпочинок	3,1	5,2	5	2	1,48	1,96
Високий матеріальний добробут	2,2	3,6	10	8	1,79	1,90
Пошук і насолода прекрасним	3,0	2,5	7	11	0,89	0,98
Допомога та милосердя по відношенню до інших людей	5,2	4,7	1	4	0,92	1,83
Любов	3,9	3,8	4	5	1,91	1,90
Пізнання нового у світі, природі, людині	4,5	2,8	3	10	1,91	1,99
Високий соціальний статус і управління людьми	2,3	4,8	9	3	0,85	0,94
Визнання і повага людей та вплив на оточуючих	4,8	5,9	2	1	1,41	1,38
Висока соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві	1,9	3,5	11	9	1,48	1,92
Спілкування	2,6	3,8	8	6	1,71	1,46
Здоров’я	3,1	3,7	6	7	0,97	0,90

Із наведених у таблиці показників можемо констатувати помітні відмінності ціннісних орієнтацій досліджених студентів I та V курсів. Зокрема, якщо у першокурсників – майбутніх вихователів – пріоритетне місце посідає „допомога та милосердя по відношенню до інших людей”, то у п’ятикурсників вона „опускається” лише на четверту рангову позицію. Крім вищезазначеного, на другу позицію в ієрархії п’ятикурсників (із 6-ої „сходинки” першокурсників) піднімається „приємне проведення часу, відпочинок”. Також, наприклад, якщо третю сходинку в ієрархії студентів-початківців займає цінність „пізнання нового у світі, природі, людині”, то у студентів-випускників на цій же позиції опинився „високий соціальний статус і управління людьми”. Її лише одна ціннісна орієнтація – „визнання і повага людей та вплив на оточуючих” – потрапила у „першу трійку” ієрархії для усієї вибірки загалом (1-ша позиція для студентів 5-го курсу і 2-га – для 1-го курсу).

Описані відмінності вкотре свідчать про той факт, що упродовж навчання у ВНЗ значною мірою романтизовані ціннісні настановлення студентів-початківців помітно поступаються своєю вагомістю більш прагматичним намаганням п’ятикурсників бути визнаними навколишніми людьми, управляти ними, не забуваючи при цьому про власний відпочинок.

Дещо несподіваним виявився факт низьких рангових місць „високого матеріального добробуту” в ціннісній ієрархії і першокурсників, і п’ятикурсників (відповідно, 10-та та 8-ма позиції). Мабуть, досліджені студенти переважно ще перебувають під матеріальною опікою батьків, тому реально мало переймаються власним матеріальним утриманням. Майже однаково низькими позиціями для студентів і I, і V курсів характеризується також „соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві” (відповідно, 11-те та 9-те рангові місця), що, на жаль, свідчить про низький рівень розвитку в респондентів бажання брати активну участь у суспільному житті.

Аналогічно відносно не значущим для представників обох підвибірок виявився „пошук і насолода прекрасним” (відповідно, 7-ма та 11-та позиції). Крім того, для випускників, порівняно зі студентами-початківцями, суттєво падає значущість „пізнання нового у світі, природі, людині” (з 3-ьої лише до 10-ої

рангової позиції), що є особливо негативною тенденцією з огляду на потреби неперервної освіти та професійного самовдосконалення фахівця. Натомість помітно зростає для студентів V курсу роль „високого соціального статусу і управління людьми” (з 9-го аж на 3-тє місце).

Для зручності візуального порівняння динаміка ціннісних орієнтацій студентів I та V курсів також наочно відображена на рисунку 2.8:

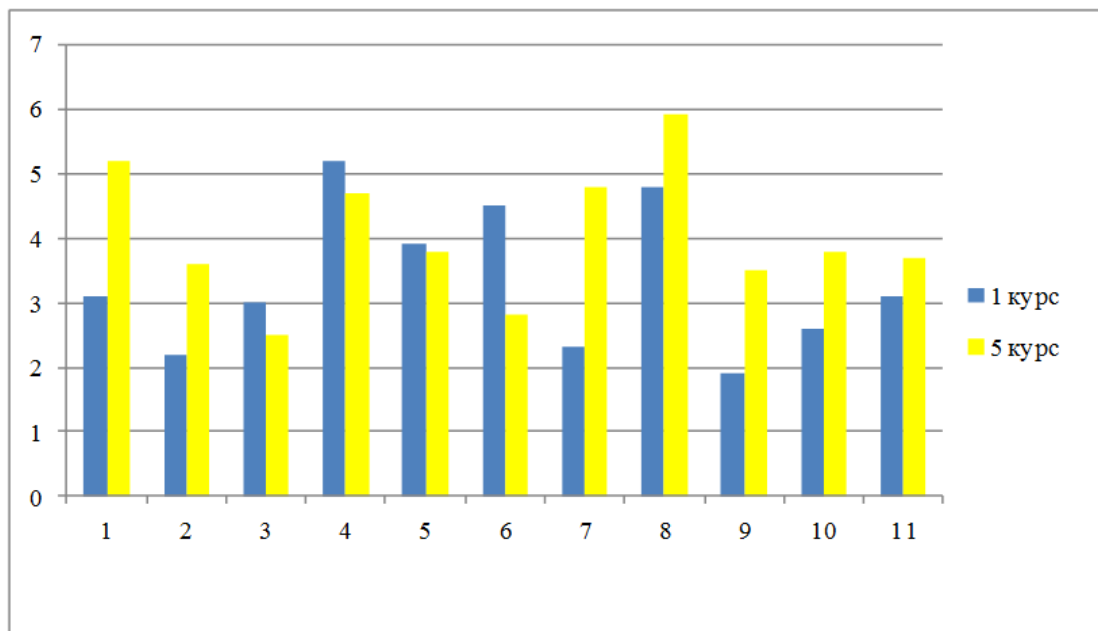


Рис. 2.8. Ціннісні орієнтації студентів-першокурсників та випускників

Примітки:

Вісь x позначає: 1 – „приємне проведення часу, відпочинок”; 2 – „високий матеріальний добробут”; 3 – „пошук і насолода прекрасним”; 4 – „допомога та милосердя по відношенню до інших людей”; 5 – „любов”; 6 – „пізнання нового у світі, природі, людині”; 7 – „високий соціальний статус і управління людьми”; 8 – „визнання і повага людей та вплив на оточуючих”; 9 – „соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві”; 10 – „спілкування”; 11 – „здоров’я”; **вісь y** – середні арифметичні показники значущості відповідних орієнтацій.

Можемо бачити, що до випускного курсу в майбутніх вихователів зростає вплив таких ціннісних орієнтацій, як: „приємне проведення часу, відпочинок”; „високий матеріальний добробут”; „високий соціальний статус і управління людьми”; „визнання і повага людей та вплив на оточуючих”; „соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві”; „спілкування” і

„здоров’я”. У той же час спостерігається зменшення вагомості „пошуку і насолоди прекрасним”; „допомоги та милосердя по відношенню до інших людей”; „любові”; „пізнання нового у світі, природі, людині”.

Така динаміка особливо дивною і прикрою виглядає саме в контексті змісту професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Для визначення статистично значущих відмінностей за результатами даної методики між досліджуваними підвбірками (1-ий і 5-ий курс), знову було використано t-критерій Стюдента, спостережувані значення якого (t_{cn}) подані в таблиці 2.7:

Таблиця 2.7

**Спостережувані значення t-критерію для студентів I і V курсів
(за результатами методики С. Бубнової)
($n_1=82$, $n_2=93$)**

Ціннісні орієнтації	Середні показники		t_{cn}
	1 курс	5 курс	
Приємне проведення часу, відпочинок	3,1	5,2	2,00
Високий матеріальний добробут	2,2	3,6	1,49
Пошук і насолода прекрасним	3,0	2,5	2,11
Допомога та милосердя по відношенню до інших людей	5,2	4,7	2,03
Любов	3,9	3,8	0,23
Пізнання нового у світі, природі, людині	4,5	2,8	3,81
Високий соціальний статус і управління людьми	2,3	4,8	2,09
Визнання і повага людей та вплив на оточуючих	4,8	5,9	2,73
Висока соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві	1,9	3,5	3,41
Спілкування	2,6	3,8	2,41
Здоров’я	3,1	3,7	1,23

За таблицею критичних точок розподілу Стюдента для рівня вірогідності $\alpha=0,05$ (імовірність 5%) критичне значення $t_{кр}=1,96$. А оскільки $t_{кр} < t_{cn}$ для більшості ціннісних орієнтацій, а саме: „Приємне проведення часу, відпочинок”, „Пошук і насолода прекрасним”, „Допомога та милосердя по відношенню до інших людей”, „Пізнання нового у світі, природі, людині”, „Високий соціальний

статус і управління людьми”, „Визнання і повага людей та вплив на оточуючих”, „Висока соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві”, то робимо висновок про статистичну вірогідність відмінностей між вибірками за відповідними ціннісними настановленнями (при $p \leq 0,05$).

Висловлене, підкреслимо, не стосується лише ставлення до „високого матеріального добробуту”, „любові” та „здоров’я”, відносно не пріоритетна роль яких так і не зазнає істотних змін упродовж здобуття фаху майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі.

З метою з’ясування реальних поведінкових тенденцій студентів напряму підготовки „Дошкільна освіта” ми також використали другу частину „Опитувальника цінностей Ш. Шварца”, що дозволяє дослідити, як вже зазначалося, міру вираження кожного з десяти виокремлених автором базових типів цінностей (на рівні особистісних пріоритетів, тобто у їх співвідношенні з конкретними вчинками людини, які більш залежні від зовнішнього середовища, наприклад, від групового чи суспільного тиску) [68].

Процедура проведення опитувальника – така ж сама, як і для першої його частини – уже була висвітлена у пункті 2.2.1 даного розділу. Друга частина відрізняється лише змістом (додаток Г).

За результатами застосування даної частини опитувальника, базові цінності на рівні поведінки першокурсників вибудувалися в наступну ієрархію (у дужках зазначені відповідні середні бали): 1) „Самостійність” (2,8); 2) „Доброта” (2,7); 3) „Досягнення” (2,44); 4) „Конформність” (2,4); 5) „Універсалізм” (2,35); 6) „Традиції” (2,25); 7) „Безпека” (2,1); 8) „Гедонізм” (1,6); 9) „Влада” (1,5); 10) „Стимуляція” (1,35).

Аналіз відповідей п’ятикурсників продемонстрував значною мірою подібну, принаймні за змістом першої „трійки”, ієрархію: 1) „Доброта” (3,9); 2) „Самостійність” (3,85); 3) „Досягнення” (3,45); 4) „Безпека” (3,2); 5) „Конформність” (2,6); 6) „Універсалізм” (2,55); 7) „Гедонізм” (2,51); 8) „Влада” (2,5); 9) „Традиції” (2,35); 10) „Стимуляція” (1,85).

Отримані результати застосування другої частини методики Ш. Шварца узагальнено відображені у таблиці 2.8:

Таблиця 2.8

**Середні та рангові показники прояву базових цінностей
на рівні поведінки студентів I та V курсів ($n_1=82$, $n_2=93$)**

Типи цінностей	Середні показники		Рангові показники		Стандартне відхилення	
	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс	1 курс	5 курс
Конформність	2,4	2,6	4	5	1,43	1,51
Традиції	2,25	2,35	6	9	1,85	1,72
Доброта	2,7	3,9	2	1	0,58	0,79
Універсалізм	2,35	2,55	5	6	2,57	2,45
Самостійність	2,8	3,85	1	2	2,58	2,38
Стимуляція	1,35	1,85	10	10	3,37	3,25
Гедонізм	1,6	2,51	8	7	2,92	2,03
Досягнення	2,44	3,45	3	3	3,88	3,47
Влада	1,5	2,5	9	8	2,67	2,53
Безпека	2,1	3,2	7	4	3,47	3,14

Як помітно з даних таблиці 2.8, пріоритетними цінностями на рівні реальної поведінки і студентів-початківців, і випускників виступають „Самостійність” (1-ша і 2-га позиції відповідно), „Доброта” (навпаки, 2-га і 1-ша позиції) та „Досягнення” (3-тя позиція в обох підвбірках). Це загалом показує турботу респондентів про благополуччя близьких людей та, водночас, прояви їх незалежності від інших і демонстрації особистих досягнень.

Варто звернути увагу і на ті типи цінностей на рівні особистісних пріоритетів, що знаходяться в рангу від 7 до 10 позиції. Так, на останній 10-ій позиції в контексті реальної поведінки і першокурсників, і п'ятикурсників опинилася цінність „Стимуляція”, що характеризує найменший вплив (серед усіх інших базових категорій вартостей) на респондентів прагнення до новизни та різноманіття у глибоких переживаннях.

На відносно низькі рангові місця студенти обох підвбірок винесли „Владу” (відповідно, 9-та і 8-ма позиції) та „Гедонізм” (8-ма і 7-ма позиції). Мабуть, відповідні цінності для сучасного студентства просто досить складно зреалізувати в поведінці та діях, адже важко визнати, що молодь не прагне до впливу на інших і до власного задоволення. Крім того, якщо на рівні особистісних пріоритетів до V курсу навчання „Безпека” піднімається у своєму впливові (з мало вагомої 7-ї до 4-

ї позиції), то „Традиції”, навпаки, опускаються (із 6-ї на 9-ту позицію). Як бачимо, на порозі реального дорослого життя студенти – майбутні вихователі – дбають уже не стільки про підтримку загальносуспільних традицій, скільки про реальну безпеку (свою та інших людей).

Для зручності порівняння, результати опитування студентів I і V курсів за 2-ю частиною методики Ш. Шварца наочно відображені на рисунку 2.9:

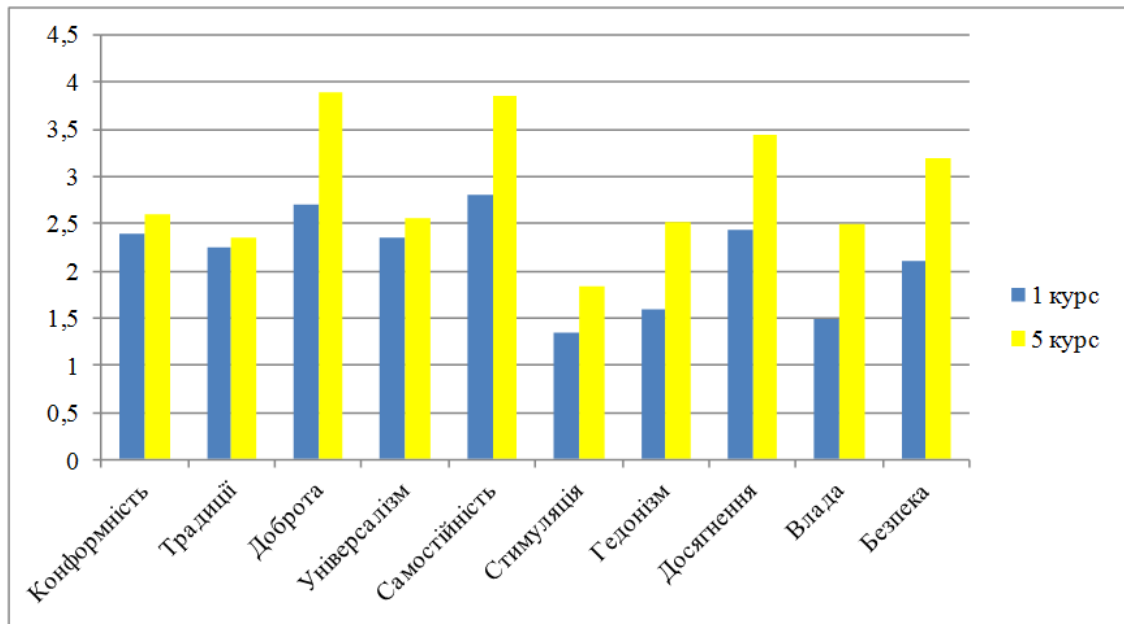


Рисунок 2.9. Пріоритетність цінностей на рівні поведінки студентів – майбутніх вихователів

З наведених вище показників, особливо з їх графічного відображення, помітна загальна тенденція щодо посилення поведінкових проявів усіх типів цінностей (принаймні, згідно із самооцінюванням) упродовж навчання досліджених студентів у вищому навчальному закладі. На жаль, найменшою мірою це стосується такого ціннісного утворення, як „Універсалізм”, що передбачає прояви важливих саме для майбутнього вихователя якостей – розуміння, терпіння, захисту інших людей.

Отже, у відповідному напрямку свого особистісного та професійного становлення студентська молодь, яка навчається за напрямом підготовки „Дошкільна освіта”, потребує особливого психолого-педагогічного супроводу.

Для визначення статистичної значущості відмінностей між досліджуваними підвбірками (1-й та 5-й курс) за показниками вираженості цінностей як керівних принципів поведінки було використано t-критерій Стьюдента.

Спостережувані значення (t_{cn}) подані в таблиці 2.9:

Таблиця 2.9

**Спостережувані значення t-критерію для кожного типу цінностей
на рівні поведінки студентів I та V курсів
($n_1=82$, $n_2=93$)**

Типи цінностей	Середні значення		t_{cn}
	1 курс	5 курс	
Конформність	2,4	2,6	0,90
Традиції	2,25	2,35	0,37
Доброта	2,7	3,9	2,12
Універсалізм	2,35	2,55	0,53
Самостійність	2,8	3,85	2,79
Стимуляція	1,35	1,85	1,00
Гедонізм	1,6	2,51	2,36
Досягнення	2,44	3,45	1,81
Влада	1,5	2,5	2,53
Безпека	2,1	3,2	2,19

За таблицею критичних точок розподілу Стьюдента для рівня вірогідності $\alpha=0,05$ (імовірність 5%), критичне значення $t_{кр}=1,96$. А оскільки $t_{кр} < t_{cn}$ для таких типів цінностей, як „Доброта”, „Самостійність”, „Гедонізм”, „Влада”, „Безпека”, то робимо висновок про статистичну вірогідність відмінностей між підвбірками за відповідними поведінковими тенденціями (при $p \leq 0,05$).

Отже, як вже аналізувалося, до V курсу навчання у студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів найбільш істотно зростає роль саме цих особистісних пріоритетів, що загалом свідчить не стільки про широку альтруїстичну, скільки переважно індивідуалістичну (обмежену колом найближчих осіб) спрямованість особистості випускника – завтрашнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Зауважимо також, що дослідження базових типів цінностей за різними частинами методики „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца показало відмінні результати, які узагальнені у таблиці 2.10:

Таблиця 2.10

**Порівняння результатів за I та II частинами методики Ш. Шварца
($n_1=82$, $n_2=93$)**

Типи цінностей	I курс				V курс			
	I (HI)	Ранг	II (III)	Ранг	I (HI)	Ранг	II (III)	Ранг
Конформність	3,8	5	2,4	4	4,5	5	2,6	5
Традиції	4,01	3	2,25	6	4,91	2	2,35	9
Доброта	4,7	1	2,7	2	4,8	4	3,9	1
Універсалізм	4,3	2	2,35	5	3,3	9	2,55	6
Самостійність	2,9	7	2,8	1	4,9	3	3,85	2
Стимуляція	2,25	10	1,35	10	2,85	10	1,85	10
Гедонізм	2,41	9	1,6	8	3,5	8	2,51	7
Досягнення	3,31	6	2,44	3	3,6	7	3,45	3
Влада	2,51	8	1,5	9	3,8	6	2,5	8
Безпека	3,82	4	2,1	7	5,27	1	3,2	4

Отже, як можемо бачити з даних таблиці, існують деякі розбіжності між ціннісними уявленнями студентів та цінностями як керівними принципами їх поведінки. Так, для першокурсників найбільш помітні такі розбіжності стосуються „Самостійності” (яка з малозначущої ролі в якості нормативного ідеалу піднімається на рівні особистісних пріоритетів на 1-шу позицію), „Традицій” (що, навпаки, опускаються з 3-ьої на 6-ту позицію), „Універсалізму” (так само опускається – з 2-ої на 5-ту позицію) та „Досягнень” (навпаки, піднімається з 6-го на 3-ій ранг). Іншими словами, якщо за своїми ціннісними ідеалами студенти I курсу „широко-альтруїстичні”, то на рівні реальної поведінки вони вже більш „прагматично-автономні”.

Розбіжності між нормативними ідеалами та індивідуальними пріоритетами за допомогою методики Ш. Шварца виявлені й у п’ятикурсників. Найбільшою мірою вони помітні щодо „Традицій” (2-га позиція яких в якості ціннісного ідеалу спадає до однієї з найменш впливових – 9-ої – на рівні реальної поведінки), „Доброти” (піднімається з 4-ої на 1-шу – пріоритетну позицію), „Безпеки” (навпаки) та „Досягнень” (із 7-го рангу піднімається до 3-го). Загалом же можемо стверджувати про менш суттєвий „розрив” між нормативними ідеалами та індивідуальними пріоритетами випускників, ніж це спостерігається у студентів-початківців. Так, якщо останні яскраво втілюють загальновідому моральну

дилему „альтруїзм у думках – індивідуалізм у поведінці”, то у перших „захищена автономність” в ідеалах на рівні поведінки ще більш посилюється власними досягненнями, хоча і дещо „розбавляється” обов’язком допомагати близьким.

Наступна методика – „Must-тест” П. Іванова та О. Колобової – є одним із різновидів проєктивних вербальних тестів (додаток Б). На думку авторів, вона дозволяє визначити ступінь вираженості 15 життєвих цілей-цінностей у школярів та осіб пізнішого віку, якими є: „свобода, відкритість і демократія у суспільстві”, „безпека і захищеність”, „служіння людям”, „влада і вплив”, „популярність”, „автономність”, „матеріальний успіх”, „багатство духовної культури”, „особистісне зростання”, „здоров’я”, „прив’язаність і любов”, „привабливість”, „почуття задоволення”, „міжособистісні контакти та спілкування”, „багате духовно-релігійне життя”. Відповідний список цінностей-цілей був узятий із методики „Життєві цілі” (Є. Дісл, Р. Райан у модифікації Н. Ключової та В. Чиркова) [195, с. 31]. Автори методики також зауважують, що для обробки результатів, отриманих з її допомогою, не існує стандартизованої процедури та обов’язкових „Must-тем”, які дослідник змушений знаходити у відповідях респондентів. Тому вищенаведені групи цінностей-цілей можуть розглядатися лише як орієнтовні.

Відповідно до інструкції „Must-тесту”, досліджуваним особам були роздані бланки для відповідей, де їм пропонувалося завершити речення „Я обов’язково повинна...”, „Жахливо, якщо...”, „Я не можу терпіти”, „У своєму житті я...” (кожне по 6 разів підряд). Зауважимо, що останній варіант незавершеного речення доданий нами з метою глибше розкрити смисложиттєві утворення респондентів.

Аналіз отриманих суджень дозволив виокремити по 13 основних цінностей-цілей студентів 1-го (82 особи) та 5-го (93 особи) курсів як майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

При цьому цінності-цілі першокурсників вибудовуються в наступну ієрархію: 1) „Прив’язаність і любов у сім’ї”; 2) „Гармонійні міжособистісні контакти”; 3) „Паритетні відносини з державою та суспільна безпека”; 4) „Самоповага і повага від інших”; 5) „Особистісне зростання та самореалізація”; 6) „Успішність у навчальній діяльності”; 7) „Здоров’я”; 8) „Любов до дітей”;

9) „Задоволення життям”; 10) „Духовна культура та вихованість”; 11) „Гурбота про навколишнє середовище”; 12) „Віра в Бога”; 13) „Матеріальний успіх”.

Проаналізуємо зміст зазначених ціннісно-сміслових утворень детальніше.

1) „Прив’язаність і любов у сім’ї” (279 суджень, у середньому по 3,4 на кожного). Типовими для цієї групи є вислови „люблю та поважаю рідних”, „повинна подбати про них, виправдати їхні надії”, „завдячую своїм батькам”, „щоб мама була завжди поруч”, „важливо знайти собі пару”, „зустріти справжнє кохання”, „відчувати піклування та увагу до себе”, „хочу мати гарну сім’ю”, „бути гарною мамою”, „дати щонайкраще своїм дітям”, „страшно, якщо не буде дітей”, „жахливо, коли плаче мама”, „боюся втратити рідних”, „щоб моя сім’я жила вічно” і т. п.

2) „Гармонійні міжособистісні контакти” (232 судження – по 2,8 на студента) – нестерпними для першокурсників у спілкуванні та взаєминах із людьми є образа, зрада, заздрощі, обман, нещирість, глузування, самотність; важкі переживання спричиняє також відштовхування іншими людьми, неможливість „достукатися” до когось, лицемірство, нав’язливість. Натомість для них важливо „відчувати себе потрібною”, „побудувати гарні стосунки з одногрупниками”, „мати багато друзів” і „взаєморозуміння”.

3) „Паритетні відносини з державою та суспільна безпека” (185 суджень – по 2,5 на студента) – наприклад, респонденти прагнуть зробити щось хороше для держави, жити відповідно до норм суспільства; водночас, для них нестерпна сучасна суспільно-політична ситуація, вони „не терплять” олігархів і правопорушників, сучасну владу і таке суспільство, яке не надає підтримки.

4) „Самоповага і повага від інших” (154 судження – по 1,9 на студента) – сюди увійшли ті речення, в яких досліджувані особи висловлюють намагання підтримувати власну гідність, розуміти свій внутрішній світ, підвищувати самооцінку, не зрадити самого себе у житті, а також отримувати схвалення та повагу від інших людей.

5) „Особистісне зростання та самореалізація” (148 суджень – по 1,8 на студента) – для цієї групи характерними є вислови „працюю над собою”, „хочу бути людиною з великої літери”, „мати сенс життя”, „здійснити свої мрії”,

„досягти поставленої мети”, „реалізувати себе”, „закінчити інститут”, „отримати престижну роботу”, „самовдосконалюватися та самореалізовуватися”, „любити свою професію”, „бути хорошим вихователем” і навіть „стати фотографом”.

6) „Успішність у навчальній діяльності” (127 суджень – по 1,5 на студента) – тут типовими є думки першокурсників про їх прагнення успішно здати сесію, заробити стипендію, гарно вчитися (зокрема, встигати готуватися до семінарів та практичних занять, вчасно виконувати індивідуальні завдання), а також отримувати задоволення від процесу навчання.

7) „Здоров'я” (118 суджень – по 1,4 на студента) – відповідно до цієї цінності-цілі, респонденти намагаються берегти своє здоров'я, вести здоровий спосіб життя, загартовуватися; для них „жахливо” як захворіти самим, так і спостерігати смерть або невиліковні хвороби рідних та інших людей.

8) „Любов до дітей” (108 суджень – по 1,3 на студента) – цю групу склали судження відповідного змісту про дітей. Крім того, досліджувані особи висловлюють тривогу за тих, хто виховується у дитбудинках, просить милостиню, узагалі страждає від насильства та поганого ставлення дорослих; особливі співчуття при цьому викликають діти-сироти та матеріально незабезпечені діти.

9) „Задоволення життям” (84 судження – по 1,02 на студента) – для респондентів важливо отримувати задоволення від життя та просто жити щасливо (наприклад, займатися улюбленою справою).

10) „Духовна культура та вихованість” (62 судження – по 0,75 на студента) – особливу огиду в першокурсників викликають погані вчинки, недотримання суспільних правил та законів, невічливість, нецензурні слова, брехня та зрада. Також у цю групу увійшли, наприклад, судження „творити добрі справи”, „дотримуватися християнських принципів у житті” й т. п.

11) „Турбота про навколишнє середовище” (57 суджень – по 0,7 на студента) – для респондентів „жахливо” думати про те, що може забруднитись усе повітря, зникнуть запаси прісної води, з'явиться багато сміття і безпритульних тварин на вулицях тощо; для окремих із них важливо прибирати після себе; у висловах цієї групи також відображена зневага до тих осіб, які засмічують навколишнє середовище, забруднюють і знищують природу, знущаються над

тваринами.

12) „Віра в Бога” (41 судження – по 0,5 на студента) – до цієї групи увійшли, відповідно, вислови типу „вірити в Бога і надіятись на Нього”, „служити Богові”, „з Богом життя стане кращим” і т. п.

13) „Матеріальний успіх” (29 суджень – по 0,35 на студента) – прагнення до нього проявляється в судженнях „повинна забезпечити себе”, „хочу жити в достатку”, „мати свій будинок”, „не терплю бідності”, „жахливо, що світ ділиться на бідних та багатих”, „людьми керують гроші та егоїзм” і т. п.

У той же час, цінності-цілі п'ятикурсників склалися в дещо відмінну ієрархію: 1) „Особистісне зростання та самореалізація”; 2) „Прив'язаність і любов у сім'ї”; 3) „Матеріальний успіх”; 4) „Гармонійні міжособистісні контакти”; 5) „Паритетні відносини з державою та суспільна безпека”; 6) „Задоволення життям”; 7) „Любов до дітей”; 8) „Самоповага і повага від інших”; 9) „Успішність у навчальній діяльності”; 10) „Здоров'я”; 11) „Духовна культура та вихованість”; 12) „Турбота про навколишнє середовище”; 13) „Віра в Бога”. Проаналізуємо зазначені угруповання детальніше.

1) „Особистісне зростання та самореалізація” (398 суджень – по 4,3 на студента) – доміантними для випускників виявилися прагнення бути гарними студентами, нарешті отримати вищу освіту, працевлаштуватися за фахом, розвиватись як особистість, зробити щось суттєве у своєму житті (наприклад, відкрити власний дитячий садок) і досягнути поставлених цілей.

2) „Прив'язаність і любов у сім'ї” (357 суджень – по 3,8 на студента) – сюди увійшли ті речення, в яких досліджувані особи висловлюють своє бажання мати повноцінну, велику, міцну сім'ю, народити дітей, допомагати рідним, жити для сім'ї та берегти її; також вони виявляють страх втратити емоційно близьких людей, адже для них жахливо, коли сім'я розлучається.

3) „Матеріальний успіх” (325 суджень – по 3,5 на студента) – студенти-випускники часто висловлюють прагнення подбати про власне фінансове майбутнє, отримувати стабільний дохід, розкішно жити, багато заробляти, досягти матеріального добробуту, бути фінансово забезпеченою людиною тощо.

4) „Гармонійні міжособистісні контакти” (249 суджень – по 2,7 на

студента) – дану групу склали думки про нестерпність для респондентів непорозуміння, обману, зради, хамства, нещирості, підлабузництва, принижень у міжособистісних відносинах та порівнювань з іншими, а також знущання зі слабких.

5) „Паритетні відносини з державою та суспільна безпека” (227 суджень – по 2,4 на студента) – для цієї групи типові вислови „неможливо працевлаштуватися без хабарів”, „ненавиджу сучасну нашу владу”, „страшно спостерігати вбивства, аморальність у суспільстві”, „хочу поїхати в іншу країну”, „боюся, що суспільству прийде крах”, „буде тероризм, третя світова війна”, „насилля” та „кризи”; поряд із цим окремі студенти стверджують, що „повинні приносити користь державі”, „дотримуватися суспільних законів”, „правил студентського життя”, „любити Батьківщину” і що „свобода важлива”.

б) „Задоволення життям” (208 суджень – по 2,2 на студента) – відповідна цінність-ціль відображена у наступних прагненнях п’ятикурсників: „щоб бажання та мрії здійснювалися”, „життя змінилося на краще”, „побільше відпочивати та подорожувати”, „бути завжди щасливою”, „жити в любові й радості до смерті”; як антипод – „жахливо”, якщо „життя безнадійне” та „немає позитиву”.

7) „Любов до дітей” (176 суджень – по 1,9 на студента) – сюди увійшли ті вислови, які безпосередньо стосуються майбутньої професії студентів-випускників: „дарувати дітям радість”, „захищати їх”, „любити”, „виховати в них моральні якості” й т. п. Натомість, для досліджуваних осіб „жахливо”, коли батьки б’ють, залишають дітей, позбавляють їх життя; окремі майбутні вихователі шкодують дітей-сиріт, самогубців і тих, які беззахисні.

8) „Самоповага і повага від інших” (160 суджень – по 1,7 на студента) – для респондентів важливо збагачувати свій внутрішній світ, достойно жити, добитися поваги та любові від оточуючих людей.

9) „Успішність у навчальній діяльності” (143 судження – по 1,5 на студента) – цю групу складають вислови про переживання майбутніми фахівцями проблем в учбово-професійній діяльності; про те, що важливо самонавчатися; водночас, їм „хочеться якнайшвидше закінчити навчання у ВНЗ”, „захистити дипломні проекти” й т. п.

10) „Здоров'я” (119 суджень – по 1,3 на студента) – типовими для відповідної групи є судження, що висвітлюють страх захворіти як самому, так і щодо хвороб рідних; а також відображають огиду до тютюнопаління і наркотиків; а як альтернатива виступає регулярний здоровий спосіб життя.

11) „Духовна культура та вихованість” (92 судження – по 0,98 на студента) – для висловів цієї групи характерні, відповідно, думки про важливість культивування вихованості, поваги й тактовності, порядності в рішеннях та вчинках тощо.

12) „Турбота про навколишнє середовище” (31 судження – по 0,33 на студента) – деякі студенти-випускники вказують на „важке екологічне становище”, необхідність „берегти природу від забруднення”, „захистити тварин”, „врятувати навколишній світ” тощо.

13) „Віра в Бога” (17 суджень – по 0,18 на студента) – „хочу побачити Бога”, „хочу виростити Боголюбивих дітей”, „Він мене підтримує”, „надія лише на Нього” і т. п.

Як бачимо, для студентів-початківців за своєю суб'єктивною значущістю безсумнівне перше місце посідає цінність-ціль „Любов і прив'язаність у сім'ї”, що, на нашу думку, особливо гостро сприймається та переживається саме на першому курсі у зв'язку зі складними процесами адаптації до нових умов навчання і проживання. Близькі до неї за своєю вагомістю для першокурсників і „Міжособистісні контакти”, що можна розуміти також як складову частину процесу адаптації, адже на початку навчання у ВНЗ зростає актуальність успішної побудови взаємин з іншими людьми – насамперед, з одногрупниками та викладачами.

Закономірним, з нашої точки зору, виглядає і те, що у студентів-випускників ієрархію цінностей-цілей розпочинає „Особистісне зростання та самореалізація” – у формі, насамперед, ключового на кінцевому етапі навчання здобуття вищої освіти та прагнення до подальшого професійного самоздійснення. Приблизно так само значущою виступає „Любов і прив'язаність у сім'ї”, яка в даному випадку за своїм змістом уже демонструє готовність до створення своєї сім'ї, народження та виховання дітей, тобто більше відображає уявлення

студентства про те, яким повинне бути власне родинне „гніздечко”. Відмічаємо, що якщо третю сходинку в ієрархії цінностей-цілей першокурсників зайняли „Паритетні відносини з державою та суспільна безпека”, то у п’ятикурсників – „Матеріальний успіх”. Зазначені відмінності зумовлені, мабуть, тим, що студенти-початківці в досягненні поставлених цілей опираються або, принаймні, сподіваються значною мірою поки ще на когось іншого (на сім’ю, на державу); тоді як випускники вже усвідомлюють дуже близькі перспективи власної відповідальності за себе самих, при цьому відповідальності, насамперед, фінансово-матеріальної.

На жаль, фундаментально важлива для майбутніх вихователів цінність-ціль „Любов до дітей” виявилася на восьмому та сьомому місцях у студентів I та V курсів відповідно, що, очевидно, потребує спеціальної роботи над її формуванням, особливо у студентів-випускників вищого навчального закладу. А от передостанню позицію у першокурсників та останню у п’ятикурсників посіла „Віра в Бога”. Хоча це й важлива загальнолюдська цінність, а проте для сучасних студентів вона виглядає, мабуть, надто абстрактною або важкодосяжною. Особливо на тлі реальних „земних” любові, прив’язаності, міжособистісних взаємин, а також особистісного й матеріального добробуту, на які переважно спрямована досліджена студентська молодь.

2.3. Чинники становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти

2.3.1. Соціокультурний аспект ціннісно-сміслових пріоритетів студентської молоді

Як уже аналізувалося в теоретичному розділі роботи, певні цінності, як і пов’язані з ними смисли, проникають в індивідуальну свідомість спочатку як зовнішні утворення – загальнолюдські й національні цінності. Як показують результати багатьох емпіричних досліджень, певний ціннісний вибір таки здатне нав’язувати людині суспільство. Зокрема, цю функцію виконують авторитет громадської думки, події загальнодержавного значення і навіть реклама, що значно обмежують свободу вибору кожного громадянина.

Отже, специфіка предмету дослідження вимагає врахування соціокультурного чинника формування ціннісно-сислової сфери особистості. Соціокультура, з точки зору сучасної науки, є сукупністю суспільних, культурних, політичних інтересів, а також ряду матеріальних і духовних структур, зразків поведінки, об'єднаних спільною людською діяльністю.

Центральним ядром соціокультурного середовища будь-якої країни може вважатись етнокультурна ситуація – сукупність і відображення матеріальних і духовних цінностей, збережених певним етносом протягом його розвитку на власній території, зокрема, мови, традицій, релігії. Цінності культури окремого народу формують національний менталітет, соціальні ролі громадян, їх життєві й професійні переконання, форму спілкування, поведінки, духовно-моральні принципи тощо. Отже, саме соціокультура стимулює розвиток і засвоєння загальнолюдських та професійних цінностей через їхні національні прояви.

Так, згідно з дослідженнями, у традиційному українському суспільстві переважає індивідуалізм, екзекутивність, інтровертованість, матріархат сім'ї, покірність долі й, водночас, ідеали хоробрості та демократизму, що відіграє важливу роль у національній освіті. У сучасній українській культурі до вищих цінностей також відносяться: „Любов”, „Добро”, „Правда”, „Краса”, „Гармонія”, „Досконалість”, „Відповідальність”, „Гідність”, „Совість”, „Свобода”, „Самодостатність”, „Творчість” [13; 133].

Менталітет ще одного східнослов'янського – білоруського народу характеризується рядом значною мірою подібних рис: миролюбністю, толерантністю і водночас сміливістю, працьовитістю, витримкою, законотриманістю, повагою до інших народів і добродушністю [208].

Загалом, східнослов'янські народи, переживши становлення упродовж довгого періоду свого суспільно-історичного розвитку, по праву займають сьогодні власне місце між культурами Сходу й Заходу, продовжуючи відстоювати власні інтереси, цінності, ідеали й духовно-моральні закони. Саме вони утворюють специфіку соціокультурного освітнього середовища й, зокрема, його ціннісно-сислового поля в Україні, Росії, Білорусі та інших країнах „близького зарубіжжя”.

Історичні події та суспільно-політичні процеси розділили державними кордонами східнослов'янські народи. Закономірна етнокультурна самоідентифікація та національне самовизначення нерідко призводять, разом з усіма своїми позитивними аспектами, до неправомірного підкреслювання якихось „унікальних” особливостей того чи іншого народу, що створює штучні бар'єри й навіть конфлікти на шляху міжнаціонального спілкування й порозуміння.

Отже, порівняльне дослідження ціннісно-сислової сфери сучасної східнослов'янської студентської молоді дасть змогу як зробити певний внесок у вивчення духовно-морального потенціалу майбутніх фахівців у сфері дошкільної освіти, так і посприяти усвідомленню подібностей і відмінностей у світосприйнятті та світорозумінні двох споріднених слов'янських народів – українців і білорусів.

Дане дослідження проводилося на вибірці українських (175 осіб) та білоруських (127 осіб) студентів напряму підготовки (спеціальності) „Дошкільна освіта”. Кількісний склад двох національних вибірок визначався наповненістю академічних груп (I та V курсів) на момент проведення емпіричного дослідження. З усіх методик для порівняльного аналізу були обрані наступні: авторська анкета, „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца („Basic Human Values” Shalom H. Schwartz в адаптації В. Карандашова) та „Must-тест” П. Іванова, О. Колобової.

Як з'ясувалося за результатами опитування, 109 (85,8 %) білоруських студентів розуміють поняття „цінність” надто абстрактно: як „щось дуже важливе”, „те, що страшно втратити”, „безцінне”, „необхідне”, „ідеал”, „мету”. Інші ж 18 (14,2 %) трактують його значно конкретніше: „життя”, „людина”, „відносини”, „рідні та близькі люди”, „сім'я”, „друзі”, „моральна норма”, „світлі, теплі, радісні відчуття”, „взаєморозуміння”, „доброта”, „щирість”, „любов”, „повага”, „здоров'я”, „навчання” тощо. Білоруси виокремлюють серед цінностей: загальнолюдські, духовні та моральні вартості (43 %), матеріальні (15,4 %), а також сімейні (11 %), соціальні (8,8 %), культурні (7,6 %). А от 18 (14,2 %) студентів БДУ не змогли дати визначення поняттю „цінність”.

Натомість, усі українські студенти надали те чи інше визначення даному поняттю. Серед них лише 45 (25,7 %) осіб розуміють його надто узагальнено: як

„щось цінне”, „найдорожче”, „значуще для людини”, „стимул життя”, „дане Богом”, „таке, що страшно втратити”. Домінантна ж частка – 130 респондентів (74,3 %) – по-різному і конкретно трактували це поняття, а саме: як „життя”, „досягнення”, „щастя”, „духовні та моральні чесноти”, „щирість”, „віру”, „доброту”, „любов”, „сім'ю”, „батьки”, „діти”, „друзі”, „здоров'я”, „коштовності”; „добробут і мир у світі”. Загалом більше половини (116 – 66,3 %) студентів КОГПІ перерахували, насамперед, різновиди духовних цінностей. А от 59 (33,7 %) українських респондентів вказали одночасно і на „матеріальні”, і на „духовні” цінності.

Трохи більше половини опитаних студентів БДУ (74 – 58,3 %), згідно з їх власною думкою, намагаються дотримуватись усіх відомих їм цінностей у повсякденному житті (наприклад, поводитися спокійно в різних ситуаціях, бути чесним, справедливим, не робити щось лише заради власної вигоди й т.п.). Відповідно, менше половини (53 – 41,7 %) майбутніх білоруських вихователів не завжди дотримуються духовних і моральних цінностей: адже, наприклад, „це залежить від ситуації” або „отже, це не цінність для мене”.

Значно скромнішими виглядають самоописи в цьому контексті українських студентів – так, лише четверта частина серед них (45 – 25,7 %) намагаються дотримуватись відомих цінностей, але при цьому керуються життєвими обставинами та допускають помилки; й тільки 23 (13,2 %) особи зазначають, що „дотримується усіх цінностей”. Більшість же (96 – 54,8 %) респондентів із КОГПІ чинять по-різному: інколи – „неетично”, „нечесно”, „несправедливо” і т.п. (згідно з їх власними зізнаннями). Можливо, виявлені національні відмінності самоописів спричинені впливом „комплексу меншовартості” досліджених українських студентів.

Для 62 (48,8 %) білоруських студентів смисл життя на момент опитування – це отримати „диплом”, „гарну роботу”, „самореалізуватися”, „приймати правильні рішення у житті”, „самовдосконалюватися”, „бути корисною для суспільства людиною”, „залишити слід після себе”; ще для 31 (24,4 %) із них він полягає у „любві й турботі про рідних, близьких, коханих”, „створенні благополучної та дружньої сім'ї”, „народженні й вихованні дітей”; для 9 осіб

(7,1 %) – у тому, щоб „отримувати задоволення від життя” (наприклад, подорожувати); ще для 6 (4,7 %) респондентів – щоб „служити Богу і прославляти Його”. А от 26 (20,5 %) представників білоруської молоді – майбутніх фахівців дошкільної освіти, як вони самі висловилися, на момент опитування ще перебували в пошуку смислу життя.

Як виявилось, для майже вдвічі більшої відносної кількості (74 – 42,3 %) українських студентів смисл життя пов'язаний саме із сімейними цінностями („створити сім'ю”, „знайти справжнє кохання”, „підтримувати рідних” тощо); ще для 43 осіб (24,5 %) – із тим, щоб „закінчити вищий навчальний заклад”, знайти „гідну” і „високооплачувану” роботу, „своє місце у суспільстві”, „приносити користь суспільству”, „залишити слід на землі”; 33 (18,8 %) українців згадали про прагнення досягти своєї професійної мети – „стати вихователем дітей дошкільного віку”; також 33 (18,8 %) висловили смисл „бути щасливою”; „змінити життя на краще”; „здійснити мрії”; „пізнати світ”; а 8 (4,7 %) – „пізнати Бога”. Серед опитаних українських респондентів 17 (9,7 %) осіб ще не замислювалися над смислом власного життя.

Серед білоруських студентів 89 (70,1 %) уявляють себе в ролі вихователя: „добрим”, „чуйним”, „справедливим”, „люблячим дітей”, „уважним”, „тактовним”, „відповідальним”, „творчим” і т. п. Решта ж – 38 (29,9 %) осіб не впевнені у тому, що працюватимуть за фахом, висловлюючи судження типу „в мене це не вийде”, „не люблю виховувати”, „не люблю дітей”, „не маю терпіння до них”, „не зможу реалізувати себе у цій професії”.

Серед української вибірки більшість студентів (134 – 76,6 %) також уявляють себе „чуйним”, „добрим”, „справедливим”, „відповідальним”, „турботливим”, „люблячим дітей”, „творчим” і навіть „веселим” вихователем. І приблизно така ж кількість українців (41 – 23,4 %), як і білорусів, не може уявити себе в ролі вихователя або ж вважає помилковим вибір цієї професії.

Свою любов до дітей домінантна більшість (124 – 97,6 %) білоруських респондентів проявляють, згідно з відповідними самоописами, наступним чином: „гарно відношуся”, „турбуюся”, „спілкуюся”, „допомагаю”, намагаючись бути „цікавими”, „веселими”, „робити подарунки”, „задовільняти потреби”, „не

підвищувати голос”, „обіймати”, „брати на руки”, „усміхатися”, „виражати любов вербальними способами” і т. д. А от 3 (2,4 %) студенти БДУ зазначили, що не знають, як саме можна проявляти любов до дитини.

Усі ж українські респонденти стверджують, що намагаються проявляти любов до дітей наступним чином: „цікаво проводити час із ними”, „проділяти увагу”, „частіше бути поряд та разом гратися”, „розуміти”, „навчати”, „допомагати долати труднощі”, „розважати”, „робити подарунки”, „піклуватися про здоров'я”, „розповідати про свою любов”, „спілкуватися” і т. п.

У сучасну систему дошкільної освіти Республіки Білорусь тільки 12 студентів БДУ (9,4 %) не вважають за потрібне вносити будь-які зміни. Натомість, трохи більше половини (69 – 54,3 %) білоруських респондентів змінили би „зміст програми освіти”, „кількість дошкільних навчальних закладів”, „режим дня в дитячих садках”, збагатили б „матеріально-технічну базу дошкільних установ”, зменшили „кількість дітей у групі”, а також забрали би „письмову роботу у вихователя” та покращили „суспільне ставлення до нього”. А от приблизно третина (46 – 36,2 %) осіб „збільшили б заробітну платню вихователям”.

Щодо української системи дошкільної освіти, то майже вдвічі більше (28 – 16 %), порівняно з білорусами, опитаних студентів КОГПІ вважають, що не потрібно ніяких змін. І все ж судження більшості респондентів з України (147 – 84 %) таки вказують на необхідність відповідних нововведень та їх актуальність саме на даному етапі розвитку нашого суспільства.

Наприклад: „варто зменшити навантаження на дитину в дошкільний період”, „зменшити кількість дітей у групах”, „проводити більше ігрових форм роботи”, „створити групи для інклюзивної освіти дітей” та „комп'ютерні групи”, „додати вихователів на групу”, „відкривати нові дошкільні установи, особливо у селах”, „покращувати матеріальний стан дошкільних навчальних закладів”, „створити приватні та сімейні дошкільні заклади з усіма зручностями” й т. д. Помітно, що основною проблемою дошкільного навчального закладу студенти вважають їх кадрове та матеріальне забезпечення.

Отже, аналіз відповідей показав, що 18 (14,2 %) білоруських респондентів

не змогли проінтерпретувати поняття „цінність”, у той час як усі українські студенти тим чи іншим чином надали відповідні визначення. Серед білоруських респондентів 26 (20,5 %) осіб та приблизно вдвічі менше (17 – 9,7 %) серед українських ще перебувають у пошуку смислу свого життя; інші ж опитані вбачають його, насамперед, у самореалізації та гарній роботі (більшою мірою білоруси), а також у створенні власної сім’ї та продовженні себе в рідних (більшою мірою українці).

Як вважають респонденти обох країн, вихователь повинен, у першу чергу, керуватись у своїй професії гуманістичними цінностями „моральності й духовності”, „доброзичливості”, „відповідальності”, „любові”, „доброти”, а також „компетентності у сфері дошкільної освіти”, „культури поведінки та спілкування”, „дисциплінованості”.

Натомість 38 (29,9 %) білоруських студентів та 41 (23,4 %) українських, на жаль, не можуть уявити себе в майбутньому вихователем дошкільного навчального закладу або ж вважають помилковим вибір відповідної професії. Поряд із такими показниками, домінантна більшість респондентів описують власне ставлення до дітей як свою прив’язаність та любов до них, відповідальність, бажання проводити час із ними, пізнавати разом навколишній світ, навчати й виховувати.

У контексті загальних результатів анкетування можемо стверджувати, що в ціннісно-смісловій сфері сучасного студентства – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку – описане позитивне ставлення стосується переважно не широкого фахового контексту (тобто усіх без винятку, навіть і „чужих дітей”), скільки „рідних”, з вузького соціального кола.

З метою визначення та порівняння пріоритетних цінностей студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів із Республіки Білорусь та України, ми також застосували „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца (додаток Г) [68].

У результаті психодіагностування студентів за двома частинами даної методики були отримані середні значення й відповідні рангові показники всіх типів цінностей – на рівні нормативних ідеалів та особистісних пріоритетів,

відображені, відповідно, в таблицях 2.11 та 2.12:

Таблиця 2.11

**Середні показники значущості цінностей
на рівні нормативних ідеалів студентів КОГШ та БДУ
($n_1=175$, $n_2=127$)**

Типи цінностей	КОГШ ім. Т.Шевченка (середні значення)	Рангові значення	БДУ ім. О.Пушкіна (середні значення)	Рангові значення
Конформність	4,15	4	4,95	1
Традиції	4,46	3	4,4	2
Доброта	4,75	1	4,05	3
Універсалізм	3,8	6	3,6	5
Самостійність	3,9	5	3,3	7
Стимуляція	2,55	10	2,9	10
Гедонізм	2,95	9	2,95	9
Досягнення	3,45	7	3,15	8
Влада	3,15	8	3,55	6
Безпека	4,55	2	3,8	4

Як видно з таблиці 2.11, на рівні нормативних ідеалів для усієї вибірки майбутніх фахівців дошкільної освіти в цілому найважливішими є (увійшли у „трійку” лідерів) такі типи цінностей, як „Доброта” (тобто турбота про благополуччя, насамперед, близьких людей) та „Традиції” (повага і відповідальність за культурні досягнення свого народу). Щоправда, перший із зазначених типів цінностей більшою мірою вагомий для українських студентів (1-ша рангова позиція на відміну від 3-ьої у білорусів), а от другий – для білоруських (відповідно, 2-га позиція супроти 3-ьої в українців). Одноставні респонденти обох національних вибірок і щодо посування на „другий план” наступних нормативних ідеалів: „Стимуляції” та „Гедонізму” (10-те і 9-те рангові місця, відповідно), а також „Досягнень” (7-ма позиція – в українців, 8-ма – в білорусів). Крім того, якщо українці дещо більше відхиляють „Владу” (на 8-му позицію, порівняно з 5-тою), то білоруси – „Самостійність” (на 7-му – порівняно з 5-ою).

Відмінності між українськими та білоруськими студентами стосуються, у першу чергу, „Конформності” (уникнення вчинків, які можуть зашкодити іншим),

яка у студентів Брестського державного університету імені О. Пушкіна посіла на рівні нормативних ідеалів 1-ше місце (на відміну від студентів Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка – з її лише 4-ою позицією); „Безпеки” (для інших людей та для себе), яка увійшла у першу „трійку” нормативних ідеалів лише українців (2-га позиція супроти 4-ої у білоруських респондентів).

Для зручності порівняння, результати опитування студентів КОГПІ та БДУ за I частиною методики Ш. Шварца наочно відображені на рисунку 2.10:

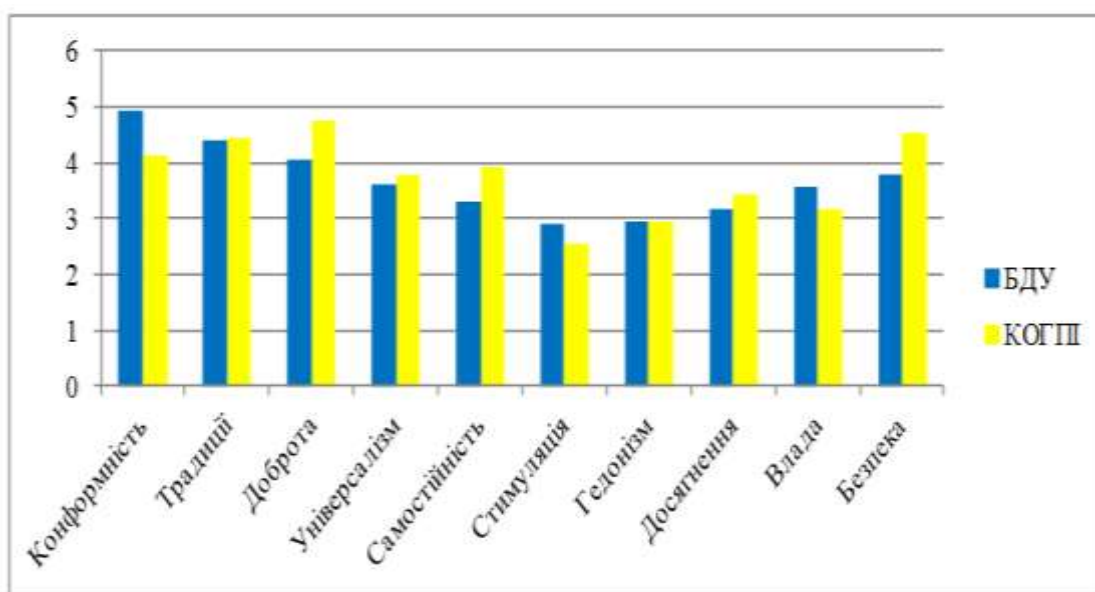


Рис. 2.10. Значущість базових типів цінностей на рівні нормативних ідеалів студентів БДУ та КОГПІ

Із графічного відображення помітно, що якщо у сприйнятті білоруських студентів важливішими є такі типи цінностей, як „Конформність”, „Стимуляція” та „Влада”, то з точки зору українських – „Доброта”, „Універсалізм”, „Самостійність”, „Досягнення” та „Безпека”. Приблизно однаково оцінюються представниками обох національних вибірок „Традиції” та „Гедонізм”.

Середні значення й рангові показники всіх типів цінностей на рівні особистісних пріоритетів майбутніх вихователів відображені, як вже зазначалося, у таблиці 2.12:

Таблиця 2.12

Середні показники значущості цінностей на рівні особистісних пріоритетів студентів КОГШ та БДУ ($n_1=175$, $n_2=127$)

Типи цінностей	КОГШ ім. Т.Шевченка (середні значення)	Рангові значення	БДУ ім. О.Пушкіна (середні значення)	Рангові значення
Конформність	2,5	5	2,75	1
Традиції	2,3	7	2,85	2
Доброта	3,3	2	2,62	5
Універсалізм	2,45	6	2,67	3
Самостійність	3,33	1	2,65	4
Стимуляція	1,6	10	2,25	6
Гедонізм	2,05	8	1,5	10
Досягнення	2,95	3	1,7	9
Влада	2,0	9	2,0	8
Безпека	2,65	4	2,15	7

Із таблиці 2.12 помітно, що на рівні особистісних пріоритетів (конкретних вчинків) між обома підвбірками спостерігаються значно суттєвіші відмінності, ніж на рівні їх нормативних ідеалів. Так, для білоруських студентів найважливіші (увійшли у „трійку” перших) такі типи цінностей, як „Конформність” (яка в українців займає лише 5-ту позицію), „Універсалізм” та „Традиції” (в українців отримали 6-ий та 7-й ранг відповідно). У той же час, в українських студентів найбільшою мірою проявляються „Самостійність” (відповідно, в білорусів посіла тільки 4-ту позицію), „Доброта” і „Досягнення” (у білорусів – 5-та і 9-та позиції).

Спостерігаються окремі суттєві відмінності на рівні особистісних пріоритетів українських та білоруських студентів і за тими типами цінностей, яких вони дотримуються найменшою мірою. Наприклад, якщо останнє для білорусів стосується „Безпеки” з її 7-им рангом та „Досягнень” – із 9-им, то в українців відповідні цінності на значно вищих – 4-ій та 3-ій позиціях. І, навпаки, якщо українці практично відхиляють „Стимуляцію” (10-ий ранг), то для білорусів вона ще відносно прийнятна в поведінці (6-та позиція). Відмічаємо також той факт, що для усієї вибірки майбутніх вихователів на рівні особистісних пріоритетів на другий план посуваються „Гедонізм” (8-ме та 10-те місця) і

„Влада” (8-ме та 9-те місця). Для зручності порівняння, результати опитування студентів БДУ та КОГПІ за II частиною методики Ш. Шварца наочно відображені на рис. 2.11:

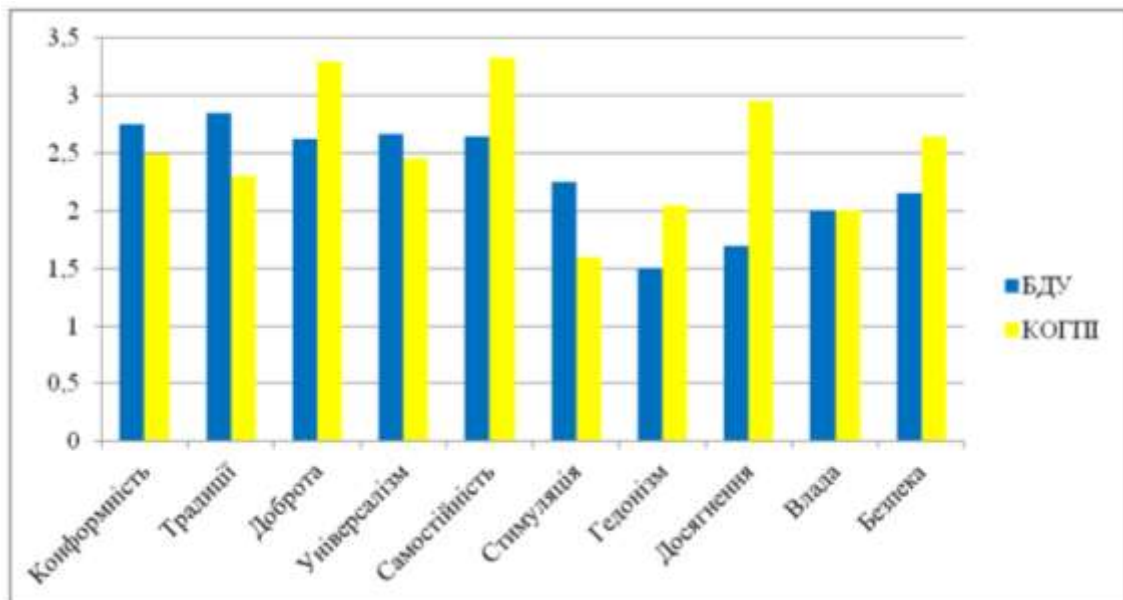


Рисунок 2.11. Значущість цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів студентів БДУ та КОГПІ

Із графічного відображення помітно, що якщо у поведінці для білоруських студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку найвпливовішими є такі типи цінностей, як „Конформність”, „Традиції”, „Універсальність”, „Стимуляція”, то для української молоді – „Доброта”, „Самостійність”, „Гедонізм”, „Досягнення” та „Безпека”. І єдина цінність – „Влада” – на рівні поведінки усієї вибірки проявляється однаково незначною, згідно з даними II частини (Індивідуальні пріоритети) методики Ш. Шварца, мірою.

Для визначення рівня статистичної значущості відмінностей за результатами опитування у двох незалежних вибірках (тобто відмінностей за прийняттям базових цінностей студентами БДУ та КОГПІ) застосовувався статистичний критерій Стьюдента.

Визначені за відомою формулою спостережувані його значення (t_{cn} при ступені свободи $t_{kp} = 1,96$ і для рівня вірогідності $p \leq 0,05$) представлені в таблиці 2.13:

Таблиця 2.13

**Значення критерію t_{cn} для базових цінностей студентів БДУ та КОГШ
на рівні нормативних ідеалів та особистісних пріоритетів
($n_1=175$, $n_2=127$)**

Типи цінностей	Рівень нормативних ідеалів (t_{cn})	Рівень особистісних пріоритетів (t_{cn})
Конформність	1,74	1,98
Традиції	0,31	4,46
Доброта	1,16	6,50
Універсалізм	0,41	0,87
Самостійність	1,32	3,19
Стимуляція	1,01	1,79
Гедонізм	0,00	1,41
Досягнення	1,45	6,97
Влада	1,67	0,00
Безпека	1,31	1,03

Виходячи з наведених у таблиці показників t_{cn} , можемо констатувати той факт, що на рівні нормативних ідеалів між українськими та білоруськими респондентами статистично значущих відмінностей не зафіксовано ($t_{cn} < t_{кр}$).

А от на рівні реальної поведінки студентів обох країн (принаймні, згідно з їх самоописами) такі відмінності встановлені одразу за п'ятьма типами цінностей: „Конформність” ($t_{cn} = 1,98$), „Традиції” ($t_{cn} = 4,46$), „Доброта” ($t_{cn} = 6,50$), „Самостійність” ($t_{cn} = 3,19$) та „Досягнення” ($t_{cn} = 6,97$). При цьому якщо перші два типи суттєво важливіші для білорусів, то останні три – для українців.

Отже, у підсумку, завдяки аналізу отриманих за методикою Ш. Шварца результатів та їх порівнянню для двох національних вибірок, можемо стверджувати, що на рівні нормативних ідеалів суттєвих розбіжностей між українською та білоруською молоддю не спостерігається. Зокрема, більшість досліджених майбутніх вихователів ідеалізують значення як „Доброти” – турботи про благополуччя близьких людей, так і „Традицій” – поваги до культурних надбань свого народу. Натомість на рівні особистісних пріоритетів, тобто поведінкових проявів респондентів із різних країн, спостерігаються окремі

відмінності, при чому статистично вірогідні. Загалом, висловлюючись образно, можемо констатувати, що білоруська студентська молодь досліджуваного напряму підготовки виявляє „традиційний конформізм”, тоді як українська – „сімейний (родинний) індивідуалізм”. Відповідно, виявлені пріоритети, як відображення соціокультурного середовища особистісного становлення студентства, необхідно враховувати при конструюванні й загальнонаціональних, державних освітніх програм, і конкретних стратегій та тактик формування ціннісно-сислової сфери майбутніх фахівців.

Ще одна методика, яку було використано при діагностуванні ціннісно-сислової сфери українських і білоруських респондентів, – „Must-тест” П. Іванова та О. Колобової (додаток Б) [195, с. 31]. Процедура його проведення вже розглядалася нами у пункті 2.2.1. дисертації. Контент-аналіз отриманих суджень дав змогу виокремити 11 основних цінностей-цілей білоруської молоді (127 осіб) та 13 цілей-цінностей – української (175 осіб).

Так, зазначені особистісні утворення білоруських студентів вибудовуються в наступну ієрархію: 1) „Гармонійні міжособистісні контакти”; 2) „Прив’язаність і любов у сім’ї”; 3) „Особистісне зростання та самореалізація”; 4) „Успішність у навчальній діяльності”; 5) „Здоров’я”; 6) „Матеріальний успіх”; 7) „Любов до дітей”; 8) „Задоволення життям”; 9) „Паритетні відносини з державою та суспільна безпека”; 10) „Духовна культура та вихованість”; 11) „Віра в Бога”. Проаналізуємо детальніше перші три складові ієрархії цінностей-цілей майбутніх вихователів із Республіки Білорусь:

1) „Гармонійні міжособистісні контакти” (438 суджень – по 3,4 на кожну особу) – студенти БДУ наголошують, насамперед, на неприпустимості таких явищ у стосунках із людьми, як „обман”, „лицемірство”, „зрада”, „грубість”, „невихованість”, „приниження”, „неповага”, „невзаємність”, „насмішки”; натомість, на їх думку, потрібно бути „вірним і порядним”, „добрим по відношенню до інших”, „хорошим другом”, „не ображати близьких людей” і т. д.

2) „Прив’язаність і любов” (389 суджень – по 3 на студента) – найхарактернішими судженнями для цієї групи виступають: „любити своїх батьків”, „не забувати про близьких”, „створити власну міцну сім’ю”, „вийти

заміж”, „народити дитину (чи багато дітей)”, „зберегти сім’ю”, „бути хорошою дружиною (мамою)”; а також „жахливо, якщо немає сім’ї”, „боюся залишитися сиротою”, „розлучитися з чоловіком” і т. п.

3) „Особистісне зростання та самореалізація” (337 суджень – по 2,6 на студента) – для даної групи типові вислови „досягти поставленої мети”, „реалізувати себе”, „отримати престижну роботу”, „самовдосконалюватися та самореалізовуватися”, „зрозуміти смисл життя”, „знайти своє місце у житті”, „подорослішати морально”, „реалізувати себе у професії”, „залишити слід після себе”, а також „стати хорошим вихователем” (останнє окремо згадали 23 студенти БДУ).

Розглянемо тепер цінності-цілі українського студентства, які вибудовуються у дещо відмінну ієрархію: 1) „Прив’язаність і любов у сім’ї”; 2) „Особистісне зростання та самореалізація”; 3) „Гармонійні міжособистісні контакти”; 4) „Паритетні відносини з державою та суспільна безпека”; 5) „Матеріальний успіх”; 6) „Задоволення життям”; 7) „Любов до дітей”; 8) „Успішність у навчальній діяльності”; 9) „Здоров’я”; 10) „Духовна культура та вихованість”; 11) „Самоповага і повага від інших”; 12) „Гурбота про навколишнє середовище”; 13) „Віра в Бога”. Як бачимо, така ієрархія українців відмінна не тільки за рівнем значущості аналогічних виявлених смисложиттєвих утворень, а й за тим, що в ній, на відміну від білоруської вибірки, з’являються ще дві цінності-цілі – „Самоповага і повага від інших” та „Гурбота про навколишнє середовище”.

На перших трьох позиціях ієрархії цінностей-цілей українських студентів – майбутніх вихователів – опинилися:

1) „Прив’язаність і любов у сім’ї” (532 судження – по 3 на кожного) – типовими для цієї групи є вислови „люблю та поважаю рідних”, „повинна подбати про них”, „виправдати їхні надії”, „щоб мама була завжди поруч”, „хочу мати гарну сім’ю”, „важливо знайти собі пару”, „бути гарною матір’ю”, „дати щонайкраще своїм дітям”, а також „боюся втратити рідних”, „не мати дітей” і т. п.

2) „Особистісне зростання та самореалізація” (481 судження – по 2,7 на особу) – студенти КОГПІ пишуть про прагнення „здійснити свої мрії”, „досягти поставленої мети”, „реалізувати себе”, „закінчити інститут”, „отримати вищу

освіту”, „престижну роботу”, а також „самовдосконалюватися та самореалізовуватися”, „любити свою професію”, „бути хорошим вихователем” (останнє окремо згадали 17 респондентів) і т. п.

3) „Гармонійні міжособистісні контакти” (315 суджень – по 1,8 на студента) – українські респонденти хочуть мати „гарні стосунки з одногрупниками”, „багато друзів” і „взаєморозуміння з іншими”; тому для них нестерпні у взаємовідносинах із людьми обман, нещирість, образа, зрада, заздрощі, глузування; важкі переживання також спричиняє відштовхування іншими людьми, неможливість „достукатися” до когось тощо.

В ієрархії цінностей-цілей українського студентства, як і білоруського, останню сходинку посіла „Віра в Бога”, зміст якої склали вислови типу „вірити в Бога” і „надіятись на Нього”, „з Богом життя стане кращим” і т. п. Можна, отже, висловити припущення про те, що зазначена ціннісна орієнтація значною мірою нівелюється в середовищі сучасної студентської молоді; відтак, особливої уваги потребує саме християнсько-етичне виховання у вищих навчальних закладах, особливо стосовно змістового наповнення ціннісно-сміслової сфери майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Загалом, пріоритетні місця в ієрархії цінностей-цілей як білоруських, так і українських студентів посіли „Прив’язаність і любов у сім’ї”, „Гармонійні міжособистісні контакти”, „Особистісне зростання та самореалізація”. Отже, для дослідженої молоді обох сусідніх східнослов’янських держав найбільш значущими є цінності сімейно-родинних зв’язків, цінності спілкування з людьми та цінності самореалізації. Задоволення відповідних потреб особливо актуальне саме для студентського періоду життя, коли відбувається активне особистісне становлення, у тому числі, вибір партнера для подальшого створення сім’ї та остаточне самовизначення щодо майбутньої професійної діяльності, що супроводжується набуттям умінь будувати контакти, стосунки, взаємини з іншими людьми та здобувати власне місце у соціумі. Цікаво при цьому відмітити той факт, що якщо для білорусів серед усього вищезазначеного найвагомішими є саме широкі міжособистісні контакти, то для українців, насамперед, сімейні (родинні) взаємини.

На жаль, така важлива для вихователя „must-тема”, як „Любов до дітей”, опинилася лише на 7 „сходинці” смисложиттєвої сфери і у білоруських, і в українських студентів відповідного напрямку підготовки. Враховуючи той факт, що саме любов до дітей – базова професійна цінність для вихователя, і зважаючи на виявлене відносно низьке її рангове місце в ієрархії цінностей-цілей респондентів, можемо стверджувати, що необхідна цілеспрямована робота над активізацією її формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти, при чому не лише в Україні.

2.3.2. Індивідуально-особистісні чинники становлення професійно релевантних орієнтацій майбутнього вихователя

Обираючи валідний інструментарій з метою діагностування важливих індивідуально-особистісних особливостей респондентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, ми зорієтувалися, насамперед, на широковідомі напрацювання в цій галузі Р. Кеттела. У нашій роботі було використано адаптований та дещо скорочений варіант психодіагностичного тесту „16-PF”. Даний тест використовується для різнобічного й поглибленого вивчення особистості людини, її характеру, темпераменту, інтелекту, емоційних, вольових, моральних, комунікативних та інших особливостей, що передбачає його застосування, зокрема, у сфері професійної підготовки спеціалістів (додаток Е) [186, с. 269].

Відповідно до теорії Р. Кеттела, використання методики та обробка її результатів дають змогу визначити базові особистісні особливості респондентів як їх індивідуальні позиції у континуумі ряду шкал-рис (усього – 16).

Фактор В – „конкретний інтелект” / „абстрактний інтелект”: „-” – конкретність і деяка ригідність мислення, труднощі у вирішенні абстрактних завдань, знижена оперативність мислення, недостатній рівень загальної вербальної культури; „+” – розвинуте абстрактне мислення, оперативність, кмітливість, здатність швидко навчатися, досить високий рівень загальної культури, особливо вербальної.

Фактор С – „слабкі емоції” / „сильні емоції”: „-” – слабкість, емоційна

нестійкість, знаходиться під впливом почуттів, мінливий, легко засмучується, при переживаннях втрачає рівновагу духу, мінливий у відносинах і нестійкий в інтересах, неспокійний, ухиляється від громадськості, має тенденцію поступатися, відмовляється від роботи, не вступає у суперечки у проблематичних ситуаціях, невротичні симптоми, іпохондрія, стомлюваність; „+” – сила, емоційна стійкість, витриманість, спокій, флегматичність, об’єктивно дивиться на речі, працездатний, реалістично налаштований, емоційно зрілий, має постійні інтереси, спокійний, реально оцінює обстановку, керує ситуацією, уникає труднощів, може мати місце емоційна ригідність і нечутливість.

Фактор Е – „конформність” / „домінантність”: „-” – м’який, лагідний, слухняний, покірний, люб’язний, залежний, сором’язливий, поступливий, бере провину на себе, пасивний, тактовний, дипломатичний, експресивний, скромний, легко виводиться з рівноваги авторитетним керівництвом і владою; „+” – домінування, владність, непоступливий, самовпевнений, напористий, агресивний, впертий, конфліктний, норовливий, нестійкий, незалежний, грубий, ворожий, похмурий, неслухняний, непохитний, вимагає оволодіння.

Фактор F – „стриманість” / „експресивність”: „-” – заклопотаний, спокійний, мовчазний, серйозний, неговіркий, розсудливий, розважливий, із самоаналізом, турботливий, задумливий, нетовариський, повільний, обережний, схильний ускладнювати, песимістичний у сприйнятті дійсності, турбується про майбутнє, очікує невдач, оточуючим здається нудним, млявим, манірним; „+” – безтурботний, захоплений, неухажливий, життєрадісний, веселий, імпульсивний, рухливий, енергійний, балакучий, відвертий, експресивний, живий, моторний, прагне соціальних контактів, щирий у відносинах, емоційний, динамічний у спілкуванні, часто стає лідером, ентузіаст, вірить в успіх.

Фактор Н – „нерішучість” / „сміливість”: „-” – нерішучість, не впевнений у своїх силах, сором’язливість, ніяковіє у присутності інших, стриманий, боязкий, емоційний, озлоблений, роздратований, обмежений, суворо дотримується правил, швидко реагує на небезпеку, підвищена чутливість до загрози, делікатний, уважний до інших, воліє перебувати в тіні, підприємливий; „+” – сміливий, схильний до ризику, товариський, активний, виразний інтерес до іншої статі,

чутливий, чуйний, добродушний, імпульсивний, розгальмований, тримається вільно, емоційний, артистичний, безтурботний, не розуміє небезпеки.

Фактор I – „жорсткість” / „податливість”: „-” – низько чутливий, суворий, не вірить в ілюзії, розсудливий, реалістичний у судженнях, практичний, дещо жорстокий, несентиментальний, мало очікує від життя, мужній, самовпевнений, бере на себе відповідальність, суворий (до цинізму), черствий у відносинах, має незначні артистичні нахили, почуття смаку, діє практично і логічно, постійний, не звертає уваги на фізичні нездужання; „+” – ніжність, залежність, чутливість, прагнення до заступництва, невгамовний, метушливий, неспокійний, очікує уваги від оточуючих, нав’язливий, ненадійний, шукає допомоги та симпатії, здатний до емпатії та розуміння, добрий, терплячий до себе й оточуючих, витончений, манірний, пихатий, схильний до романтизму, артистичний, вітряний, діє по інтуїції, жіночний, фантазує у бесіді та наодинці із собою, мінливий, іпохондрик, турбується про стан свого здоров’я, художнє сприйняття світу.

Фактор L – „довірливість” / „егоїстичність”: „-” – довірливий, відвертий, почуття власної незначущості, погоджується з умовами, внутрішня розслабленість, скаржиться на зміни, вільний від залежності, легко забуває труднощі, розуміє, прощає, терплячий, уживчивий, доброзичливий по відношенню до інших, недбало ставиться до зауважень, поступливий, легко знаходить спільну мову з людьми, добре працює у колективі; „+” – ревнивість, захист і внутрішнє напруження, велика зарозумілість, догматичність, підозрілість, затримує свою увагу на невдачах, вимагає від оточуючих нести відповідальність за помилки, дратівливий, його інтереси звернені на самого себе, обережний у своїх вчинках, егоцентричний.

Фактор N – „прямолінійність” / „дипломатичність”: „-” – наївність, простакуватість, прямий, відвертий, природний, безпосередній, нетактовний, має неконкретний розум, товариський, нестриманий емоційно, прості смаки, відсутність проникливості, недосвідчений в аналізі мотивувань, задовольняється наявним, сліпо вірить у людську сутність; „+” – проникливість, хитрість, досвідчений, розважливий, розумний, вишуканий, вміє поводитися у суспільстві, має точний розум, емоційно витриманий, штучний, естетично витончений,

проникливий по відношенню до оточуючих, честолюбний, буває ненадійний, обережний.

Фактор О – „спокій” / „неспокій”: „-” – безпечність, самовпевненість, спокій, безтурботність, добродушність, холонокровність, веселий, життєрадісний, нечутливий до схвалення або осуду оточуючих, енергійний, не боязкий; „+” – сповнений почуття провини, тривоги й передчуттів, невпевненість у собі, ранимий, стурбований, депресивний, пригнічений, самотній, знаходиться під владою настроїв, вразливий, сильне почуття обов’язку, чутливий до реакцій оточуючих, скрупульозний, метушливий, іпохондрик, симптоми страху, занурений у похмурі роздуми, честолюбний, буває ненадійний, обережний.

Фактор Q₁ – „консерватизм” / „радикалізм”: „-” – поважний, має усталені погляди та ідеї, приймає тільки випробуване часом, підозрілий до нових людей, із сумнівом відноситься до нових ідей, терплячий до традиційних труднощів, схильний до моралізації; „+” – експериментатор, аналітик, ліберал, вільнодумний, терпимий до незручностей, критично налаштований, добре поінформований, не довіряє авторитетам, на віру нічого не приймає, характеризується наявністю інтелектуальних інтересів.

Фактор Q₂ – „конформізм” / „самодостатність”: „-” – соціабельність, несамоствійність, послідовність, потребує групової підтримки, приймає рішення разом з іншими, слідує за громадською думкою, орієнтується на соціальне схвалення, безініціативний; „+” – незалежність від групи, самоствійність, винахідливість, самоствійно приймає рішення, не потребує підтримки інших людей, незалежний.

Фактор Q₃ – „недисциплінованість” / „дисциплінованість”: „-” – погано контрольований, недбалий, неточний, слідує своїм спонуканням, не рахується із громадськими правилами, не уважний та неделікатний, недисциплінований, внутрішні уявлення про себе конфліктні; „+” – самолюбство, самоконтроль, точний, вольовий, може підпорядкувати собі, діє за усвідомленим планом, ефективний лідер, приймає соціальні норми, контролює свої емоції та поведінку, доводить справу до кінця, цілеспрямований.

Фактор Q₄ – „розслабленість” / „висока активність”: „-” – розслаблений, спокійний, млявий, апатичний, стриманий, нефруструючий, низька мотивація, лінощі, надлишкова задоволеність, незворушність; „+” – зібраний, енергійний, збуджений, дратівливий, підвищена мотивація, незважаючи на стомлюваність активний, слабе відчуття порядку, дратівливий.

Після проведення психодіагностичного тесту „16-PF” та первинної обробки його результатів для подальшого кореляційного аналізу були відібрані наступні типи ціннісних орієнтацій та життєвих смислів (відповідно до окресленого у теоретичному розділі роботи аксіологічного портрету вихователя дошкільного навчального закладу як професіонала):

I. За методикою „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца (рівень особистісних пріоритетів):

„Доброта” (Benevolence) – в її основі лежить доброзичливість, що сфокусована на підтримці благополуччя у повсякденній взаємодії із близькими людьми. Цей тип цінностей вважається похідним від людської потреби позитивно взаємодіяти, дбати про процвітання. Його мотиваційна мета – благополуччя людей, із якими індивід знаходиться в особистих контактах (корисність, лояльність, поступливість, чесність, відповідальність, дружба, зріла любов).

„Конформність” (Conformity) – стримування і запобігання дій, а також схильностей та спонукань до них, які можуть завдати шкоди іншим. Ця вартість похідна від вимоги стримувати схильності, що мають негативні соціальні наслідки (проявляється як слухняність, самодисципліна, ввічливість, повага до батьків і старших).

„Традиції” (Tradition) – будь-які соціальні групи виробляють свої символи та ритуали, роль і функціонування яких визначаються досвідом та закріплюються у традиціях. Традиційний спосіб поведінки стає символом групової солідарності, висловленням єдиних цінностей та гарантією виживання. Традиції найчастіше приймають форми релігійних обрядів, вірувань і норм поведінки. Мета даного типу – повага, прийняття звичаїв та ідей, які існують у культурі (повага традицій, смиренність, благочестя, прийняття своєї долі) та їх дотримання.

„Універсалізм” (Universalism) – розуміння, терпимість, захист і

благополуччя усіх людей та навколишнього світу. Мотиваційні цілі цього типу похідні від тих потреб виживання груп та індивідів, які стають необхідними при вступі людей у контакт із ким-небудь поза своїм середовищем або при розширенні первинної групи.

„Досягнення” (Achievement) – особистий успіх через прояв компетентності у відповідності із соціальними стандартами. Прояв соціальної компетентності (що складає зміст цієї цінності) в умовах домінуючих культурних стандартів є передумовою соціального схвалення.

II. За методикою „Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості” С. С. Бубнової (які, на нашу думку, доповнюють ціннісні орієнтири, визначені Ш. Шварцом):

„Любов” – як першооснова життя, принцип, яким керуються при виборі партнера, друзів, любов до людей, маленьких дітей та світу; важливість любити й бути коханим.

„Пізнання нового у світі, природі, людині” – як прагнення до набуття нових знань про навколишній світ, наприклад, читання книг, бажання бути вченим, створити чи винайти щось нове, „дійти до суті”.

„Визнання і повага людей та вплив на оточуючих” – переживання про порядне ставлення до друзів або оточуючих, про те, щоб вони поважали, зверталися за допомогою чи порадою.

„Допомога та милосердя до інших людей” – готовність надавати духовну й матеріальну підтримку тим, хто її потребує, смиренна допомога рідним та близьким людям, а також маленьким дітям.

III. За методикою „Дослідження системи життєвих смислів” В. Котлякова (що також, на нашу думку, доповнюють згадані вище ціннісні орієнтації):

„Альтруїстичні смисли” (покращувати світ, робити добро, безкорисно допомагати іншим людям). „Самореалізаційні смисли” (здійснити себе, постійно удосконалюватися та зростати, реалізувати всі свої бажання). „Екзистенційні смисли” (передбачають прагнення бути вільним, жити, любити світ та людей). „Комунікативні смисли” (є ознакою наявності бажання бути з близькими людьми; відчувати, що комусь потрібен; радіти спілкуванню з іншими особами).

Наступним кроком емпіричного дослідження стало визначення тісноти зв'язку між базовими особистісними рисами, з одного боку, та вищезгаданими ціннісними та смисложиттєвими орієнтирами, з іншого боку. З цією метою було використано лінійний коефіцієнт кореляції Пірсона, що розраховується за

$$\text{формулою: } r_{xy} = \frac{\overline{x \cdot y} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{S(x) \cdot S(y)}$$

Як відомо, лінійний коефіцієнт кореляції приймає значення від „-1” до „+1”, при цьому зв'язки між певними ознаками („x” та „y”) можуть бути слабкими або сильними (тісними). В якості відповідного критерію ми обрали шкалу Чеддока, за якою: якщо $0,1 < r_{xy} < 0,3$, то зв'язок слабкий; $0,3 < r_{xy} < 0,5$ – помірний; $0,5 < r_{xy} < 0,7$ – помітний; $0,7 < r_{xy} < 0,9$ – тісний та $0,9 < r_{xy} \leq 1$ – дуже тісний.

Визначені внаслідок застосування процедури математично-статистичної обробки даних кореляційні зв'язки між змінними, що нас цікавлять, відображені у таблиці 2.14:

Таблиця 2.14

Кореляційні зв'язки між ціннісно-смисловими орієнтаціями та базовими особистісними рисами майбутніх вихователів ДНЗ (n=175)

Особистісні риси	В	С	Е	Ф	Н	І	Л	Н	О	Q1	Q2	Q3	Q4
Цінності та смисли													
Доброта	0,031	-0,051	-0,152	-0,570	-0,054	-0,024	0,018	-0,036	0,038	-0,084	0,233	-0,010	-0,082
Конформність	-0,148	-0,014	-0,070	-0,012	0,047	0,048	0,405	0,045	0,026	0,016	0,419	0,023	-0,083
Традиції	0,769	-0,431	0,572	-0,020	-0,070	-0,418	0,307	0,594	0,030	0,519	0,634	0,071	-0,071
Універсалізм	0,188	0,001	-0,007	0,014	-0,021	0,021	0,075	0,659	-0,048	-0,107	0,156	0,092	0,073
Досягнення	-0,407	0,036	0,564	0,149	0,056	-0,082	0,237	0,021	0,155	0,443	0,032	0,051	0,577
Любов	0,763	0,705	0,743	0,400	-0,546	0,049	0,548	0,521	-0,105	0,006	0,059	0,533	0,669
Допомога та милосердя	0,120	-0,278	-0,136	-0,130	0,028	-0,458	0,188	-0,684	0,021	0,541	-0,059	0,041	0,144
Визнання і повага людей та вплив на оточуючих	-0,209	0,022	-0,426	-0,598	-0,001	-0,038	0,207	-0,405	-0,040	0,532	0,217	-0,417	-0,489
Пізнання нового у світі, природі, людині	0,406	-0,539	0,054	-0,305	0,052	-0,046	0,114	0,411	0,071	-0,412	-0,022	-0,535	-0,546
Екзистенційний смисл	0,109	-0,119	0,053	0,032	-0,095	-0,441	0,517	-0,072	0,403	0,036	-0,075	0,086	0,308
Альтруїстичний смисл	-0,033	-0,085	0,087	0,032	-0,045	-0,401	0,148	-0,450	0,422	-0,020	0,585	0,419	-0,043
Самореалізаційний смисл	-0,056	0,050	-0,037	0,005	-0,403	-0,035	-0,064	0,520	0,062	0,099	0,008	0,027	-0,570
Комунікативний смисл	-0,036	0,059	-0,082	-0,022	0,032	0,038	-0,053	0,470	0,032	0,031	0,058	-0,021	-0,078

Примітки. „В” – „Конкретний інтелект” / „Абстрактний інтелект”, „С” – „Слабкі емоції” / „Сильні емоції”, „Е” – „Конформність” / „Домінантність”, „F” – „Стриманість” / „Експресивність”, „Н” – „Нерішучість” / „Сміливість”, „Г” – „Жорсткість” / „Податливість”, „L” – „Довірливість” / „Егоїстичність”, „N” – „Прямолінійність” / „Дипломатичність”, „О” – „Спокій” / „Неспокій”, „Q₁” – „Консерватизм” / „Радикалізм”, „Q₂” – „Конформізм” / „Самодостатність”, „Q₃” – „Недисциплінованість” / „Дисциплінованість”, „Q₄” – „Розслабленість” / „Висока активність”.

Отже, як бачимо з наведених у таблиці 2.14 даних, ціннісний тип „Доброта” (на рівні поведінки) серед усього розлогого ряду особистісних рис корелює лише з „експресивністю” (тобто безтурботністю, захопленістю, життєрадісністю, імпульсивністю, енергійністю, балакучістю, відвертістю, значущістю соціальних контактів, щирістю у відносинах, емоційністю, динамічністю у спілкуванні, лідерством – $r_{xy}=-0,570$ при $p \leq 0,05$).

Ціннісний тип „Конформність” закономірно корелює із „конформізмом” (тобто, залежністю від групи, несамостійністю, потребою підтримки інших людей, орієнтацією на соціум і т. д. – $r_{xy}= 0,419$ при $p \leq 0,05$); а також „довірливістю” (відвертістю, внутрішньою розслабленістю, легким забуванням труднощів, розумінням, прощанням, терплячістю, уживчивістю, доброзичливістю по відношенню до інших, поступливістю, легкою побудовою контактів із людьми – $r_{xy}=0,405$ при $p \leq 0,05$).

Ціннісний тип „Традиції” тісно корелює із такими особистісними рисами, як „конкретний інтелект” ($r_{xy}=0,769$ при $p \leq 0,05$), „конформізм” (тобто із залежністю від групи, несамостійністю, потребою підтримки інших людей, орієнтацією на соціум і т. д. – $r_{xy}=0,634$ при $p \leq 0,05$), „прямолінійність” (із природністю, безпосередністю, товариськістю, емоційною нестриманістю тощо – $r_{xy}=0,594$ при $p \leq 0,05$), „конформність” (зі слухняністю, покірливістю, залежністю, сором’язливістю, дипломатичністю – $r_{xy}=0,572$ при $p \leq 0,05$), „консерватизм” (із поважністю, усталеністю поглядів та ідей, підозрілістю до всього нового, схильністю до моралізації – $r_{xy}=0,519$ при $p \leq 0,05$); також спостерігається слабка кореляція із „сильними емоціями” (емоційною стійкістю, витриманістю, наявністю постійних інтересів тощо – $r_{xy}=-0,431$ при $p \leq 0,05$) та „податливістю”

(ніжністю, залежністю, здатністю до емпатії та розуміння, витонченістю, схильністю до романтизму, артистичності, художнього сприйняття світу – $r_{xy} = -0,418$ при $p \leq 0,05$).

Ціннісний тип „Універсалізм” тісно корелює лише із „прямолінійністю” (тобто із природністю, безпосередністю, товариськістю, емоційною нестриманістю тощо – $r_{xy} = 0,659$ при $p \leq 0,05$).

Ціннісний тип „Досягнення” тісно корелює з „конформністю” (тобто зі слухняністю, покірливістю, залежністю, сором’язливістю, дипломатичністю – $r_{xy} = 0,564$ при $p \leq 0,05$), помірно – з „консерватизмом” (наприклад, з поважністю, усталеністю поглядів та ідей, підозрілістю до усього нового, схильністю до моралізації – $r_{xy} = 0,443$ при $p \leq 0,05$) та „абстрактним інтелектом” ($r_{xy} = -0,407$ при $p \leq 0,05$).

Ціннісна орієнтація „Любов” тісно корелює з такими особистісними рисами, як „конкретність мислення” ($r_{xy} = 0,763$ при $p \leq 0,05$), „конформність” (зі слухняністю, покірливістю, залежністю, сором’язливістю, дипломатичністю – $r_{xy} = 0,743$ при $p \leq 0,05$), „слабкі емоції” (з емоційною нестійкістю, мінливістю, поступливістю – $r_{xy} = 0,705$ при $p \leq 0,05$), „розслабленість” (зі спокоєм, стриманістю, надлишковою задоволеністю – $r_{xy} = 0,669$ при $p \leq 0,05$), „нерішучість” (з невпевненістю у своїх силах, боязкістю, сором’язливістю, делікатністю – $r_{xy} = -0,546$ при $p \leq 0,05$), „довірливість” (з відвертістю, внутрішньою розслабленістю, прощанням, терплячістю, поступливістю і т. д. – $r_{xy} = 0,548$ при $p \leq 0,05$), „прямолінійність” (з наївністю, природністю, емоційною нестриманістю – $r_{xy} = 0,521$ при $p \leq 0,05$).

Ціннісна орієнтація „Пізнання нового у світі, природі, людині” – з „високою активністю” (тобто із зібраністю, енергійністю, підвищеною мотивацією – $r_{xy} = -0,546$ при $p \leq 0,05$), „сильними емоціями” (з емоційною стійкістю, витриманістю, наявністю постійних інтересів – $r_{xy} = -0,539$ при $p \leq 0,05$), „дисциплінованістю” (із самолюбством, самоконтролем, точністю, лідерством, цілеспрямованістю – $r_{xy} = -0,535$ при $p \leq 0,05$). Слабка кореляція виявлена також із „прямолінійністю” (тобто із природністю, безпосередністю, товариськістю – $r_{xy} = 0,411$ при $p \leq 0,05$) і „радикалізмом” (тобто з експериментаторством, вільнодумством, критичною

налаштованістю, наявністю інтелектуальних інтересів – $r_{xy}=-0,412$ при $p \leq 0,05$).

Ціннісна орієнтація „Визнання і повага людей та вплив на оточуючих” тісно корелює із такими особистісними рисами, як „експресивність” (із захопленістю, життєрадісністю, енергійністю, емоційністю, динамічністю у спілкуванні – $r_{xy}=-0,598$ при $p \leq 0,05$), „консерватизм” (поважністю, усталеністю поглядів та ідей, підозрілістю до усього нового, схильністю до моралізації – $r_{xy}=0,532$ при $p \leq 0,05$). Слабкий зв’язок спостерігається також із „високою активністю” (тобто із зібраністю, енергійністю, підвищеною мотивацією – $r_{xy}=-0,489$ при $p \leq 0,05$), „домінантністю” (із владністю, непоступливістю, самовпевненістю, незалежністю – $r_{xy}=-0,426$ при $p \leq 0,05$), „дисциплінованістю” (із самолюбством, самоконтролем, точністю, лідерством, цілеспрямованістю – $r_{xy}=-0,417$ при $p \leq 0,05$), „дипломатичністю” (із проникливістю, хитрістю, розважливістю, емоційною витриманістю, естетичною витонченістю – $r_{xy}=-0,405$ при $p \leq 0,05$).

Ціннісна орієнтація „Допомога та милосердя до інших людей” – з „дипломатичністю” (із проникливістю, розважливістю, емоційною витриманістю, естетичною витонченістю – $r_{xy}=-0,684$ при $p \leq 0,05$) та „консерватизмом” (поважністю, усталеністю поглядів та ідей, схильністю до моралізації – $r_{xy}=0,541$ при $p \leq 0,05$). Слабка кореляція спостерігається також із „податливістю” (ніжністю, залежністю, здатністю до емпатії та розуміння, витонченістю, схильністю до романтизму, артистичності, художнього сприйняття світу – $r_{xy}=-0,458$ при $p \leq 0,05$).

„Альтруїстичний смисл” тісно корелює тільки з однією особистісною рисою – „конформізмом” (тобто із залежністю від групи, несамостійністю, потребою підтримки інших людей, орієнтацією на соціум – $r_{xy}=-0,585$ при $p \leq 0,05$). Крім того, слабкий зв’язок спостерігається з „дипломатичністю” (проникливістю, розважливістю, емоційною витриманістю, естетичною витонченістю – $r_{xy}=-0,450$ при $p \leq 0,05$), „податливістю” (ніжністю, залежністю, здатністю до емпатії та розуміння, витонченістю, схильністю до романтизму, артистичності, художнього сприйняття світу – $r_{xy}=-0,401$ при $p \leq 0,05$).

„Самореалізаційний смисл” тісно корелює з такими особистісними рисами, як „висока активність” (тобто із зібраністю, енергійністю, підвищеною

мотивацією – $r_{xy}=-0,570$ при $p \leq 0,05$) і „прямолінійність” (із природністю, безпосередністю, товариськістю – $r_{xy}=0,520$ при $p \leq 0,05$). Слабка кореляція виявлена зі „сміливістю” (тобто зі схильністю до ризику, товариськістю, активністю, артистичністю – $r_{xy}=-0,403$ при $p \leq 0,05$).

„Екзистенційний смисл” тісно корелює із „довірливістю” (тобто відвертістю, внутрішньою розслабленістю, розумінням, легким забуванням труднощів, доброзичливістю по відношенню до інших, поступливістю – $r_{xy}=0,517$ при $p \leq 0,05$). Слабка кореляція також виявлена з „податливістю” (ніжністю, залежністю, здатністю до емпатії та розуміння, витонченістю, схильністю до романтизму, артистичності, художнього сприйняття світу – $r_{xy}=-0,441$ при $p \leq 0,05$) та „спокоєм” (безпечністю, самовпевненістю, безтурботністю, добродушністю, життєрадісністю, нечутливістю до схвалення або осуду оточуючих – $r_{xy}=0,403$ при $p \leq 0,05$).

А от „Комунікативний смисл” тісно корелює тільки з однією особистісною рисою – із „прямолінійністю” (тобто із природністю, безпосередністю, товариськістю, емоційною нестриманістю – $r_{xy}=0,470$ при $p \leq 0,05$).

Доповнити проведений кореляційний аналіз ми вирішили шляхом співставлення його даних з попередньо виокремленими нами двома типами ціннісно-сислової зорієнтованості майбутніх фахівців дошкільної освіти: I тип – „Орієнтація на дитину та підлаштування під інших” і II тип „Орієнтація на кар’єрний ріст і досягнення власних цілей”. З цією метою ми згрупували усі вищезгадані типи цінностей та смислових орієнтирів також у дві базові групи: перша, на нашу думку, включає: „Любов”, „Допомогу та милосердя до інших людей”, „Конформність”, „Традиції”, „Універсалізм”, „Альтруїстичний смисл” та „Екзистенційний смисл”; друга – „Досягнення”, „Пізнання нового у світі, природі, людині”, „Визнання і повага людей та вплив на оточуючих”, „Самореалізаційний смисл” та „Комунікативний смисл”.

Враховуючи встановлені нами кореляційні зв’язки зазначених цінностей та смислів із базовими особистісними рисами, можемо окреслити „психологічні портрети” двох базових ціннісно-сислових типів зорієнтованості студентів на обрану професію вихователя. Отже, I тип – має „конкретний інтелект” та „слабкі

емоції”, характеризується „нерішучістю”, „податливістю”, „довірливістю”, „спокоєм”, „конформізмом” і „розслабленістю”. У той же час, II тип має „абстрактний інтелект” і „сильні емоції”, а також наділений „сміливістю”, „дисциплінованістю”, „високою активністю”, „домінантністю”. „Конформність”, „експресивність”, „дипломатичність” та „консерватизм” проявляються у студентів – „прихильників” як першого, так і другого виокремлених нами психологічних типів. Отже, саме на ці базові особистісні риси варто спиратися у процесі формування ціннісно-сислової сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Висновки з розділу 2

1. У другому розділі представлено основні результати емпіричного дослідження особливостей формування ціннісно-сислової сфери студентів – майбутніх вихователів – упродовж їх навчання у ВНЗ. Дане дослідження було спрямоване на реалізацію головного завдання – виявлення психологічних закономірностей та тенденцій зазначеного процесу.

Насамперед було визначено провідні аспекти формування ціннісно-сислової сфери та відповідні діагностичні критерії, згідно з якими проектувалася загальна стратегія та конкретні шляхи емпіричного дослідження: когнітивний компонент (певний рівень розвитку ціннісних уявлень і знань, що гіпотетично можуть визначати спрямованість поведінки та діяльності особистості майбутнього вихователя – наприклад, нормативний ідеал „Доброта” за Ш. Шварцем); емотивний компонент (ставлення майбутнього фахівця до себе та інших, певної професії та професійної спільноти, соціуму загалом – наприклад, „Альтруїстичний смисл” за В. Котляковим); регулятивний компонент (стратегії та тактики, якими реально керується у своїй поведінці майбутній професіонал – наприклад, ціннісна орієнтація „Любов” за С. Бубновою).

2. У ході опитування представників вибірки майбутніх вихователів, зокрема, встановлено, що як першокурсники, так і п’ятикурсники практично не володіють знаннями про професійні цінності та їх конкретний зміст; крім того, 12 студентів (17,1 %) з I курсу та 31 (33,1 %) – з V курсу на момент проведення

дослідження не уявляли себе в ролі вихователя. Більшість респондентів розуміють поняття „цінність”, визначаючи його рядом загальнолюдських і духовних якостей; не останнє місце при цьому належить і матеріальним вартостям.

Встановлено, що упродовж навчання у ВНЗ для майбутніх вихователів істотно посилюється значущість самоутвердження на тлі належної самодисципліни, а також поцінювання насолоди від життя з одночасною його стабільністю. Можна стверджувати, що ціннісно-сміслова сфера дослідженої студентської молоді трансформується в аспекті своїх нормативних ідеалів від „широкого альтруїзму” першокурсників (тріада пріоритетних на I курсі типів цінностей „Доброта” – „Універсалізм” – „Традиції”) до „захищеної автономності” випускників (відповідно, нормативна трійка „Безпека” – „Традиції” – „Самостійність”), об’єднуючим же вектором в обох випадках є традиційність.

3. Отримані результати відображають безсумнівну пріоритетність для дослідженої студентської молоді саме сім’ї як провідного смислу життя, що тільки посилюється упродовж навчання від I до V курсу. При цьому на статистично вірогідному рівні зростає за період перебування у ВНЗ прийняття „гедоністичних”, „статусних”, „когнітивних” та „альтруїстичних” життєвих смислів майбутніх вихователів. У зв’язку зі специфікою наряду підготовки респондентів, актуальною видається психологічна робота, насамперед, з їх комунікативними й самореалізаційними смисловими утвореннями, значущість яких до випускного курсу демонструє суттєву тенденцію до свого зменшення.

Узагальнення результатів факторного аналізу даних дослідження (за модифікованою автором методикою „Професійна ідентичність” Л. Шнейдер) дало змогу виокремити два базових ціннісно-орієнтаційних типи майбутніх вихователів, на той чи інший з яких зорієнтовані студенти у своїх професійних намірах: I тип – „Орієнтація на дитину та підлаштування під інших” і II тип „Орієнтація на кар’єрний ріст і досягнення власних цілей”.

4. На рівні тенденцій поведінки респондентів констатовано, що цінностями, якими, у першу чергу, керуються як студенти-початківці, так і випускники, є „Самостійність” (відповідно, 1-ше та 2-ге рангові місця), „Доброта” (2-ге та 1-ше місця) і „Досягнення” (3-тє місце для обох підвибірок). Натомість виявлено

необхідність активізації прагнень дослідженого студентства до новизни й глибоких переживань, особистісних досягнень у суспільстві як важливих якостей майбутніх фахівців у галузі освіти.

Виявлено, що якщо для першокурсників за своєю суб'єктивною значущістю перше місце посідає „Любов і прив'язаність у сім'ї”, то у п'ятикурсників ієрархію цінностей-цілей очолює „Особистісне зростання та самореалізація” – у формі, насамперед, успішного завершення навчання й подальшого професійного самоздійснення. А от фундаментально важлива для професії вихователя цінність-ціль „Любов до дітей” у відповідній ієрархії студентів I та V курсів опинилася тільки на восьмій та сьомій позиціях відповідно, що засвідчує необхідність активізації психолого-педагогічної роботи над її ц формуванням.

5. Досліджено також соціокультурний чинник ціннісно-сміслових пріоритетів студентської молоді на прикладі порівняння результатів опитування та психодіагностування представників двох національних вибірок – студентів КОГП ім. Тараса Шевченка (Україна) та БДУ ім. О. С. Пушкіна (Білорусь). При цьому на рівні нормативних ідеалів суттєвих відмінностей між українською та білоруською молоддю не виявлено. У той же час, на рівні особистісних пріоритетів, тобто поведінкових проявів, встановлені окремі статистично значущі відмінності. Так, якщо для білорусів впливовішими виявилися типи цінностей „Конформність”, „Традиції”, „Універсалізм”, то для українців – „Доброта”, „Самостійність” та „Гедонізм”. Загалом констатовано „традиційний конформізм” білоруської молоді та „сімейний (родинний) індивідуалізм” – української.

6. У ході співставлення результатів кореляційного аналізу, з одного боку, базових особистісних рис та, з іншого боку, найвагоміших у контексті специфіки фаху майбутнього вихователя цінностей та смислів, були окреслені „психологічні портрети” двох емпірично виокремлених ціннісно-сміслових його типів. Так, I тип має „конкретний інтелект” та „слабкі емоції”, характеризується „нерішучістю”, „податливістю”, „довірливістю”, „спокоєм”, „конформізмом” і „розслабленістю”; II тип володіє „абстрактним інтелектом” і „сильними емоціями”, наділений також „смівлістю”, „дисциплінованістю”, „високою активністю” і „домінантністю”. Крім того, такі риси, як „конформність”,

„експресивність”, „дипломатичність” та „консерватизм” зустрічаються у представників обох зазначених типів, що створює спільний ґрунт для гармонізації ціннісно-сислової сфери усіх студентів як майбутніх фахівців дошкільної галузі.

Результати емпіричного дослідження, проведені на досить репрезентативній вибірці студентів (із кількох областей України, а також із Республіки Білорусь), загалом свідчать про необхідність оптимізації процесу формування ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. При цьому доцільно спиратися на ряд описаних вище психологічних закономірностей та тенденцій такого формування.

Основні результати розділу опубліковані у наступних роботах:

1. Гусаківська С.С. Аксіологічні засади професійного становлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 14. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 185 – 194.

2. Гусаківська С.С. Професіоналізація як чинник особистісного розвитку майбутніх вихователів ДНЗ / Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць. Вип. 8. За заг. ред. канд. фіз.-мат. н., проф. Ломаковича А.М. – Кременець: ВЦ КОГП ім. Тараса Шевченка, 2012. – С.47–49.

3. Гусаківська С.С. Моральні якості у структурі особистісного ідеалу майбутніх вихователів ДНЗ / Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Т. XIV, ч. 2 / За ред. С.Д. Максименка. – К.: „ГНОЗІС”, 2012.– С.74-80.

4. Гусаківська С.С. Мотивація у фаховій підготовці майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу / Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації: український науковий журнал / За ред. В.М. Бебика. – К.: Університет „Україна”, № 2, 2013.– С. 316–320.

5. Гусакивская С.С. Ценности современной студенческой молодежи / С.С. Гусакивская // Problems of Psychology in the 21st Century, 2014; 8(1) P. 85–96.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

3.1. Загальний опис програми формуваньного етапу експериментального дослідження

Як було зазначено вище, аналіз аксіологічного портрету вихователя та отриманих результатів констатувального етапу емпіричного дослідження дав можливість зауважити на необхідності застосування формуваньного впливу з метою стимулювання розвитку конкретних ціннісно-смислових утворень у студентів – майбутніх фахівців дошкільної освіти. А саме, таких як: „Доброта”, „Універсалізм”, „Досягнення”, „Любов”, „Допомога та милосердя до інших людей”, „Пізнання нового у світі, природі, людині”, а також „альтруїстичних”, „екзистенційних” та „самореалізаційних” смислів. Відтак, постає необхідність визначити доцільні методи формування відповідних ціннісно-смилових утворень особистості; розглянути конкретні форми їх застосування та способи організації студентів для зазначеної психологічної роботи.

Як зауважує І. Сапогова, формування ціннісних орієнтацій „визначається, з одного боку, особистісними особливостями, розвитком та усвідомленням своїх інтересів і цінностей, а з іншого – соціальними чинниками, зокрема, цінностями значущого іншого, стилем спілкування з ним”. В основі ж загального механізму формування лежить, перш за все, діалоговий стиль спілкування [172, с. 21].

О. Москаленко вказує, що оскільки на ціннісно-смислову сферу впливають різноманітні особливості зовнішнього середовища, в якому перебуває особистість, то, відповідно, існує можливість розвитку ціннісно-смиислової сфери у спеціально створеному середовищі, наприклад, під час тренінгу [125, с. 96].

Г. Онищенко та Т. Гурлева пропонують стимулювати розвиток ціннісно-смиислової сфери студентів із врахуванням розкриття змісту ієрархії індивідуальних цінностей, життєвих смислів, їх детермінуючої ролі в особистісній спрямованості; через залучення до дискусій про існування різноманітних цінностей (добра і зла, совісті, чесності й гідності, вірності та

зради, дружби й любові); зокрема, пропонувати проблемні ситуації, які передбачають ціннісний вибір, розкривають власні переживання і почуття молоді [133, с. 258].

Загалом сучасний психологічний тренінг являє собою сукупність активних методів практичної психології, які використовуються не тільки у клінічній психотерапії, й також для роботи із психічно здоровими людьми з метою надання їм допомоги в самоутвердженні й саморозвитку.

Аналіз наукових джерел демонструє те, що найбільше уваги проблемі формування цінностей та особистісних смислів у психотерапевтичному процесі приділяють гуманістичний та екзистенційний напрямки психології (Дж. Бюдзенталь, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, В. Франкл та ін.). Зокрема, В. Франкл розробив метод логотерапії, що ґрунтується на системі філософських, психологічних, медичних поглядів на природу людини, центральним компонентом свідомості якої вважається прагнення до смислу. Отже, логотерапія В. Франкла спрямована на проведення й супровід людини через „смісловий вакуум” до віднаходження нею власного сенсу [236, с. 226; 239].

Ще одним відомим сучасним методом екзистенційного спрямування виступає гештальт-підхід, засновник якого Ф. Перлз зазначає, що діалог терапевта із клієнтом є екзистенційною зустріччю двох „Я”, кожний учасник якої стає „дзеркалом” для іншого, і від того, що він там побачить, залежать результати терапії. Мета гештальт-терапії – розблокування свідомості людини для досягнення цілісності, наповненості та осмисленості її життя, набуття здатності свідомого регулювання меж контакту з навколишніми людьми й середовищем, здатності екологічно висловлюватися та вести взаємодію, адекватно відчувати смисл, неповторність і цінність ситуації „тут і тепер” [225].

Як демонструє огляд здобутків згаданих та деяких інших напрямів психотерапії, формування ціннісно-сміислової сфери в належно спрямованому психологічному середовищі може відбуватися доволі ефективно. Це підтверджують відомі вчені, наголошуючи на тому, що: смислу неможливо навчити, його можна лише розкрити чи віднайти у процесі розвитку особистості

(О. Леонт'єв); здобуті знання та уміння, особистісний сенс, його цінність не мають здатності передаватися іншій людині (К. Роджерс); неможливо навчити студентів цінностей та смислу – вони повинні самі проживати, засвоювати, трансформувати ці утворення (В. Франкл) [223].

Отже, у нашій роботі ми дотримуємось екзистенційно-гуманістичної моделі психотерапії, що розглядає людину з точки зору її життєвих цілей та цінностей, свободи вибору й відповідальності, здатності до самоздійснення. Як зазначає Т. Яценко, основна позиція цієї моделі полягає в тому, що люди здатні розширювати власну самосвідомість, а це, у свою чергу, сприяє більшій свободі й відповідальності через подолання екзистенційних тривог і страхів, що є функцією пошуку цінностей. У зазначеній моделі акцентується увага на підкресленні значущості життя, важливості самореалізації, визначенні життєвої мети тощо [225, с. 107].

Поряд із цим, конкретний зміст програми формувального тренінгу розроблявся нами, переважно, на основі психодрами – відомого методу групової роботи, створеного Я. Морено. У ній, відповідно, застосовуються інструменти драматичної імпровізації для вивчення та вдосконалення внутрішнього світу людини, що стимулює розвиток її творчості, спонтанності, розширює можливості для природньої, гармонійної поведінки та взаємодії з іншими людьми. Автор психодраматерапії виходить із міркування про те, що людина – істота соціальна, а отже, група може ефективніше вирішувати її проблеми, ніж вона сама. Саме завдяки Я. Морено і виник термін „групова психотерапія”, у процесі якої людина може створювати, засвоювати, трансформувати, розвивати окремі свої смисли та цінності [91].

Крім того, у процесі формування мети, завдань, принципів та змісту формувального експерименту ми опиралися на наукові дослідження та практичні розробки цілого ряду вітчизняних (українських, а також російських) і зарубіжних психологів і психотерапевтів: Н. Володарської, П. Горностая, З. Карпенко, М. Левандовської, О. Матласевич, Л. Петровської, Г. Радчук, Г. Свідерської, В. Семенова, В. Федорчука, К. Фопеля, Д. Хломова, Н. Шевченко, Т. Яценко та ін. [65; 75; 80; 117; 149; 153; 156; 157; 173; 187; 200; 217; 225].

Зокрема, особливо важливим для нас виступає дотримання вимог до керівника тренінгової групи, визначених Т. Яценко: ведучий повинен бути спроможним визнати свої помилки перед групою (якщо вони трапляються) та йти на такий самий ризик, якого він очікує від інших членів групи; при потребі йти на конфронтацію з учасниками; діяти на основі розвиненої інтуїції; бути щирим у спілкуванні та взаємодії; досліджувати у групових терапевтичних процесах власний внутрішній світ; висловлювати свої сподівання щодо терапевтичних дій; самому робити те, чого він очікує від учасників тренінгу. Вкрай необхідною також є його здатність „бути з членами групи”, входити з ними у тісний емоційний контакт [225].

Важливо констатувати той факт, що традиційні форми роботи у вищому навчальному закладі переважно дають певний набір знань та умінь, але не забезпечують їх реалізації у формі професійних цінностей майбутніх фахівців. Тому К. Роджерс слушно пропонує педагогам, зацікавленим у таких змінах, які би вносили значущі корективи у зміст навчання студентів, звернутися за ідеями саме у сферу психотерапії. Отже, вчений уподібнює процес навчання в освіті з навчанням у психотерапії, головні умови якого – забезпечення контакту студента з важливими проблемами його існування, щирість у взаємодії, прийняття і розуміння поведінки та почуттів усіх учасників процесу, доступ до різних джерел здобуття знань, надання можливості самостійно здійснювати вибори та приймати рішення [157; 227; 228].

Відтак, О. Кокун рекомендує оптимізувати професійне становлення у вищій школі майбутніх фахівців професії типу „людина-людина” за допомогою ряду корекційно-розвивальних заходів, серед яких: знаходження у студентів особистісно-значущих мотивів їх учбової діяльності, визначення майбутніх професійних орієнтирів, корегування вибору професії (особливо у студентів I та II курсів), розвиток навчально-професійної самоефективності та професійно-значущих якостей. З цією метою він пропонує використовувати тренінги особистісно-професійного росту, комунікативні тренінги, ділові ігри [78, с. 180].

Основна мета подібних занять – надання допомоги в розв’язанні психологічних проблем учасників, зміцнення їх психічного здоров’я, розвиток

самосвідомості й саморегуляції, вивчення психологічних закономірностей та ефективних способів міжособистісної взаємодії для гармонійного спілкування з людьми, розвиток творчого потенціалу, досягнення бажаного рівня життєдіяльності. Досвід, який студенти набувають у подібній групі, допомагає вирішити проблеми, що виникають у різних сферах їх життя. Як відмічає К. Рудестам, „група являється мікрокосмосом, інститутом в мініатюрі, який відображає зовнішній світ і додає реалізму у штучно створювану взаємодію” [162].

Отже, у груповій психотренінговій роботі суттєво активізується процес становлення цінностей та особистісних смислів, які більш свідомо приймаються, засвоюються та продукуються саме у процесі взаємодії учасників групи. При цьому відбувається прийняття не лише цінностей, а й потреб інших людей, що в результаті здійснює значущий вплив на індивідуальні життєві настановлення людини та сприяє адекватному осмисленню нею об’єктивної дійсності. Особливо актуальним усе вищезазначене виглядає щодо завдань психолого-педагогічного супроводу студентської молоді, якій вже в недалекому майбутньому буде доручена чи не найвідповідальніша справа – виховання найменших поколінь.

Як стверджує К. Рудестам, усі переживання, які виникають у процесі тренінгової роботи, дають змогу аналізувати, переосмислювати, надавати оцінку тим настановленням і переконанням, що заважають гармонійній життєдіяльності людини. Так, у процесі тренінгу учасники мають можливість будувати, проектувати, а також апробувати у штучно створеній, проте наближеній до реальної, ситуації відповідні форми й моделі поведінки чи мислення, які згодом зможуть перенести в реальне життя [162; 230].

Значущою перевагою саме тренінгового навчання є можливість отримання зворотного зв’язку та підтримки від людей, що мають спільні цілі, проблеми або переживання. О. Бодальов із цього приводу зазначає, що „завдяки дії механізму зворотного зв’язку, людина на основі досягнутого в ході взаємодії з іншими людьми результату може коригувати свою подальшу поведінку, замінюючи використані способи впливу новими, які видаються більш ефективними” [12, с. 23].

Загалом, актуальність розробки та апробації нами програми тренінгу визначається як загальними сучасними тенденціями гуманізації освіти, так і конкретними проблемами підготовки майбутніх вихователів ДНЗ відповідно до оновлених суспільних запитів, зростанням соціального іміджу вихователя як референтного транслятора дітям дошкільного віку загальнолюдських цінностей і національних цінностей, а також проблемами життєвого та професійного самовизначення і первинної професіоналізації майбутніх фахівців дошкільної освіти.

3.2. Психологічні засади формування ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти в контексті завдань його професійної підготовки

Як уже зазначалося в попередньому пункті роботи, запропонований нами тренінг переважно являє собою сукупність технік та інструментів психодрами – методу групової роботи, ключовою в якій є рольова гра. В її основі лежить драматична імпровізація як спосіб вивчення внутрішнього світу учасників групи, в ході якої створюються умови для спонтанного вираження переживань, пов'язаних із найбільш важливими проблемами цих учасників.

Досягнення основної мети тренінгу – оптимізація та гармонізація становлення ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів – здійснювалося за рахунок реалізації наступних його завдань: 1) поглиблення знань студентів про поняття „цінності” та „сенси”; 2) усвідомлення прийнятої системи цінностей в їх індивідуальному осмисленні; 3) самовизначення як майбутніх фахівців у феноменологічному просторі загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей; 4) розвиток прагнень до повноцінної особистісної самореалізації в майбутній професії; 5) формування умінь свідомо будувати власні життєву та професійну стратегії тощо.

Під час проведення тренінгу на засадах психодрами ми дотримувалися наступних ключових принципів роботи у групі:

1. Принцип активності учасників – група постійно залучається до різноманітних дій (рольових ігор, групових дискусій, виконання вправ,

спостереження за поведінкою інших осіб тощо).

2. Принцип діалогічної взаємодії – рівноправне повноцінне спілкування у групі, що побудоване на взаємодії учасників та ведучого; рівність їх психологічних позицій; визнання цінності іншого; взаємне проникнення у світ відчуттів та переживань.

3. Принцип зворотного зв'язку, під яким ми розуміємо коротке, аргументоване та конструктивне висловлення кожним учасником своїх суджень про зміст, способи розгляду різних питань, власний стиль спілкування, власні почуття в ході виконання дій, успішність виконання поставлених завдань тощо.

4. Принцип конфіденційності, що передбачає забезпечення відчуття психологічної та фізичної безпеки у групі; впевненість учасників у тому, що вся інформація, яка розглядається, не виходитиме за її межі.

5. Принцип поєднання навчального, тренувального і терапевтичного аспектів заняття. Останнє передбачає оволодіння як теоретичними знаннями, так і виконання вправ, ігор, інших форм роботи, спрямованих на самопізнання та саморозвиток учасників.

6. Принцип довіри у спілкуванні та взаємодії – чи не найбільш фундаментальний, від якого залежить довірча, гуманістично спрямована атмосфера у групі, що сприяє щирим висловлюванням учасників із обговорюваних питань.

При доборі учасників тренінгу ми спиралися, насамперед, на принцип їх добровільної участі. У підсумку вибірку формувального експерименту склали студенти із двох паралельних груп V курсу напряму підготовки „Дошкільна освіта” Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка загальною чисельністю 32 особи. Тренінгові заняття проводились один раз на тиждень упродовж 2,5 місяців; кожне заняття тривало по 3 години. Отже, у підсумку тривалість психологічної роботи склала 54 години. Програма відповідного тренінгу представлена в таблиці 3.1. Зауважимо, насамперед, що прийняття членами групи принципів її роботи як невід'ємна складова створення належного психологічного клімату, важливого для самопізнання й пізнання іншої людини та засвоєння відповідних принципів й особливостей роботи у групі,

паралельно здійснювалося на перших двох заняттях.

Таблиця 3.1

Структура програми тренінгу

№ з/п	Тема заняття	Вправи, рольові ігри	К-сть занять	К-сть год.
I. Інформаційний блок				
1	Поняття „цінність” і „смысл”. Види цінностей та їх значення у житті людини. Особистісні смисли.	„Метафора”, „Девіз”, „Безлюдний острів”.	1	3
2	Концепції ціннісного вибору та смислу життя людини.	„Мобільні телефони пліткують”, „Самопізнання”.	1	3
3	Професійні цінності. Значення професії вихователя у сучасному суспільстві. Образ „ідеального” вихователя дітей дошкільного віку.	„Країна щастя”, „Телеграма”.	1	3
II. Практичний блок				
2.1. Професійне самовизначення				
4	Цінності, якими я керуюся. Смысл мого життя.	„Цінності”, „Психологічний магазин”, „Дуель мудреців”, „Смысл життя”, „Лист ведучому”.	2	6
5	Цінності, якими я буду керуватися у своїй майбутній професії. Смысл моєї роботи.	„Королівство”, „Сон про майбутнє”.	2	6

Структура програми тренінгу

6	Самопідтримка у професійному становленні.	„Зустріч із власним репертуаром ролей”, „Карта майбутнього”.	2	6
2.2. Первинна професійна самореалізація				
7	Я у ролі „реального вихователя”.	„Професійні ролі”, „Вихователь і дитина”, „Компліменти”.	2	6
8	Дитина – головна цінність моєї професії і смисл самореалізації.	„Скульптор і глина”, „Картина життєвого шляху”, „Рятувальна шлюпка”.	2	6
9	Образ вихователя майбутнього. Я у ролі „ідеального вихователя”.	„Дзеркало-група”, „Антикварний магазин”, „Крок у майбутнє”.	2	6
III. Підсумковий блок (професійна спрямованість – самоаналіз)				
10	Я – майбутній вихователь дітей дошкільного віку. Наскільки я готова до цього?	„Скульптор”, „Я в ДНЗ: моя роль”, „Скульптура майбутньої професії”, „Карта майбутнього”.	2	6
11	Заключне заняття „Із чим я завершую тренінгову групу”.	„Що я отримав?”, „Проекція в майбутнє”, „Валіза”.	1	3
Разом			18	54

Як помітно з перерахованої вище тематики занять, їх зміст був розроблений згідно як загальних вікових особливостей, так і індивідуальних потреб студентської молоді. Крім того, враховувався ряд інших чинників, серед яких – створення неформальної обстановки для вільної взаємодії учасників, розвитку їх спонтанності й безпосередності; упровадження умов, що допускають здійснення помилок без ризику „розплати за них” й отримання негативного досвіду; надання можливостей для задоволення різноманітних особистісних потреб студентів. Відповідно, у ході складання програми тренінгу забезпечувалося врахування питань, пов’язаних з актуальними проблемами учбово-професійної діяльності, особистісного та професійного становлення студентів, важливими сферами їх спілкування й міжособистісних стосунків. Загалом же, зміст розробленої програми відображає основну мету тренінгу – оптимізація та гармонізація формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Усі заняття проходили, переважно, у формі сюжетно-рольової гри за конкретною темою, забезпечуючи, таким чином, одночасну реалізацію завдань і власне психодраматичного підходу в наданні психологічної допомоги особистості (творче переосмислення власних проблем, напрацювання адекватного саморозуміння, подолання неконструктивних поведінкових стереотипів та способів емоційних реакцій, формування нової поведінки й нових здатностей емоційного реагування) [75; 91; 194; 225]. Кожне таке заняття відбувалося за наступною схемою: розігрів і розминка (у тому числі, тематичне інформування учасників), власне драматична дія (рольові ігри, психодраматичні техніки та вправи) і шерінг (обговорення, зворотній зв’язок та обмін емоційними враженнями).

Так, початковий етап заняття передбачав підняття групової енергії, формування позитивної психологічної атмосфери у групі, формування емоційної готовності учасників до психодраматичної дії. Кожному студенту надавалася можливість поділитися тими почуттями та настрем, з якими він прийшов на заняття, спогадами й роздумами зі своєї участі на попередньому. Такі дії сприяли включенню в роботу групи, активізували учасників та налаштовували на активне

включення у психодраматичні процеси. Також сюди входили вправи для емоційної та фізичної активізації студентства, розвитку спонтанності, створення невимушеної атмосфери, підняття енергії, підвищення рівня довіри у групі. Усе це реалізовувалося за допомогою психодраматичних розминок (розігрівів).

Основний етап заняття передбачав використання різноманітних форм активності: наприклад, засвоєння теоретичного матеріалу з конкретної теми, перегляд професійно релевантних відео-матеріалів, участь у рольових іграх, групових дискусіях, застосування психодраматичних технік, виконання творчих завдань тощо. У ході роботи групи значна увага приділялася невербальним засобам міжособистісної взаємодії учасників, що сприяло їх взаємозближенню та взаєморозумінню.

Завершення кожного заняття супроводжувалося роботою усіх студентів над ефективним зворотнім зв'язком і підведенням підсумків. Кожен мав можливість здійснити рефлексію своєї участі, співставити власні думки та почуття із судженнями інших осіб. Такий шерінг надавав нам змогу вбачати проблемні місця та вносити відповідні корективи в роботу з учасниками. Також на цьому етапі проектувалися шляхи подальшої роботи над собою кожного студента та групи загалом; окремі заняття з цією метою завершувались у формі таємних письмових відгуків та побажань.

Кожне заняття загалом було спрямоване на формування конкретного аспекту ціннісно-сислової сфери (когнітивного, емотивного або регулятивного) майбутніх вихователів ДНЗ. Так, збагачення розуміння студентами понять „цінності” та „сенси”, уявлення про роль відповідних утворень у життєвій активності людини забезпечувалося „Інформаційним блоком”, а саме його інформаційно-теоретичними повідомленнями, груповими дискусіями й обговоренням актуальних питань у цьому контексті, а також окремими психодраматичними вправами (наприклад, „Метафора”, „Девіз”, „Безлюдний острів”, „Самопізнання”, „Країна щастя” та ін.).

Стимулювання студентів до активного індивідуального осмислення широкого спектру цінностей забезпечувалося у практичному блоці тренінгової програми – „Професійне самовизначення” – шляхом розвитку усвідомлення

значущості загальнолюдських, професійних цінностей та смислів у власному житті та діяльності, визначення пріоритетних серед них за допомогою рольових вправ і технік психодрами, зокрема, таких, як „Цінності”, „Смисл життя”, „Психологічний магазин”, „Королівство”, „Карта майбутнього”, „Професійні ролі”, „Вихователь і дитина”, „Скульптор і глина” та ін.

Побудова конкретних стратегій власного життя та майбутньої професійної діяльності, усвідомлення себе в ролі вихователя дітей дошкільного віку, практичне закріплення відповідних ключових цінностей та особистісних смислів відбувалось у блоці тренінгу „Первинна професійна самореалізація”: наприклад, у таких вправах, як „Крок у майбутнє”, „Я в ДНЗ: моя роль”, „Скульптура майбутньої професії”, „Проекція в майбутнє”, „Валіза”, „Червона доріжка” і т. п.

Детальніше конкретний зміст тренінгу наведений у додатку Ж.

Загалом, упровадження програми тренінгу з формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сприяло, по-перше, поглибленому пізнанню і засвоєнню професійних цінностей його учасниками; по-друге, більш усвідомленому професійному їх самовизначенню; по-третє, пошуку додаткових особистісних ресурсів первинної професійної самореалізації залученого до формувального експерименту студентства.

3.3. Порівняльний аналіз окремих показників ціннісно-сміслової сфери майбутніх вихователів у різних умовах психолого-педагогічного їх супроводу

Для оцінки ефективності упровадженої тренінгової програми з формування ціннісно-сміслової сфери студентів – майбутніх вихователів ДНЗ, до та після закінчення формувального експерименту ми здійснили контрольний діагностичний зріз, у якому взяли участь 2 групи: 1) експериментальна група – 32 студенти V курсу напряму підготовки „Дошкільна освіта” Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (відповідно, були залучені до формувальної частини дослідження); 2) контрольна група – 32 студенти V курсу аналогічного напряму Педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки (які не брали

участі в роботі тренінгової групи).

Проаналізувавши отримані на констатувальному етапі емпіричного дослідження дані, ми ще до початку проведення тренінгу відібрали певні діагностичні показники – з огляду на предметний зміст майбутньої професійної діяльності студентської молоді, або які просто потребували додаткової роботи над стимулюванням свого розвитку. Відповідно до таких орієнтирів, для контрольної діагностики когнітивного аспекту ціннісно-сислової сфери студентів – майбутніх вихователів, застосували методику „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца (рівень „нормативних ідеалів”, типи цінностей „Доброта”, „Універсалізм” та „Досягнення”); емотивний аспект повторно досліджували за методикою „Система життєвих смислів” В. Котлякова (виокремили „альтруїстичні смисли”, „екзистенційні смисли” та „самореалізаційні смисли”); а виявлення ймовірної динаміки регулятивної складової відбувалося за допомогою тесту „Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості” С. Бубнової (ціннісні орієнтації „Любов”, „Допомога та милосердя до інших людей”, „Пізнання нового у світі, природі, людині”). Крім того, проводилося повторне опитування обраних для експерименту майбутніх вихователів за авторською анкетною.

Зауважимо, насамперед, що коли ще перед початком формувального експерименту було проведене перше контрольне діагностування за всіма вищезгаданими показниками, то суттєвих відмінностей між отриманими результатами контрольної та експериментальної груп виявлено не було (таблиця 3.2).

Після завершення формувального експерименту ми, у першу чергу, провели повторне опитування в експериментальній групі за авторською анкетною з метою виявлення ймовірних змін ціннісних уявлень та знань майбутніх вихователів. При цьому виявилось, що серед студентів даної групи 21 респондент (65,6 %) вважає цінністю „те, що найбільше цінує у своєму житті” (наприклад, „сім’ю”, „батьків”, „кохану людину” „здоров’я”, „щастя”, „задоволення від життя” й т. п.). У той же самий час 11 студентів (34,4 % – тобто приблизно третина) цінністю назвали „дитину” та „задоволення від професії” (зауважимо, що на констатувальному

етапі дослідження жоден студент не вказував у своїх відповідях на професійні цінності). Згідно із власними визнаннями, усі респонденти даної групи (32 особи – 100 %) намагаються дотримуватись у своєму житті відомих їм загальнолюдських цінностей (наприклад, „любові”, „вірності”, „довіри”, „чесності”, „взаєморозуміння”).

Несподіваним для нас став той факт, що після формувального експерименту 15 студентів-випускників, учасників експериментальної групи (а це майже половина – 45,4 %), на питання про смисл життя відповіли, у тому числі, „працювати за спеціальністю” (нагадаємо, що на початковому етапі дослідження таку відповідь надали 8 студентів, тобто приблизно удвічі менше – 25 %). Повторне опитування виявило також, що серед студентів залишилася лише 1 особа (3,1 %), котра не уявляє себе вихователем і в майбутньому не планує працювати за фахом, оскільки „знайшла для себе інше заняття”. Решта ж (31 – 96,8 %) випускників висловили бажання працювати за фахом, підкріплюючи його судженнями типу „люблю дітей і хочу працювати з ними”, „хочу бути вихователем”, „вважаю спеціальність необхідною для формування особистості”. Для порівняння зауважимо, що на констатувальному етапі дослідження третина (11 – 34,4 %) потенційних фахівців не виявляли такого прагнення. Отже, можемо констатувати досить суттєву позитивну динаміку ставлення студентів-випускників до обраної професії.

Крім того, усі учасники формувального експерименту почали вважати доцільними й можливими зміни в освітньо-виховній системі сучасного дошкільного навчального закладу, які вбачають, насамперед, у покращенні матеріальної бази дошкільних закладів, модернізації системи виховання й навчання дітей, у тому числі, реальному сприйнятті дитини як ключової особи такої системи. Нагадаємо, що на етапі першого контрольного зрізу 14 випускників (15 %), наприклад, вважали, що їм „нічого змінити не вдасться”.

Отже, за результатами повторного опитування можна попередньо констатувати той факт, що проведений тренінг здійснив помітний вплив не тільки на професійно зорієнтовані ціннісні уявлення та знання студентів – майбутніх фахівців дошкільної освіти, а й, що особливо важливо, – на їх реальні поведінкові

настановлення.

З метою більш поглибленого вивчення динаміки когнітивного аспекту ціннісно-сміслової сфери майбутніх вихователів у дослідженні, як вже зазначалося, був застосований „Опитувальник цінностей” Ш. Шварца (рівень нормативних ідеалів). Проаналізуємо та порівняємо зміни, що відбулися за емпіричними показниками „Доброти”, „Універсалізму” і „Досягнень” у студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕК) груп.

Відповідні дані відображені в таблиці 3.2:

Таблиця 3.2

**Зведені результати ЕГ та КГ: когнітивний аспект ціннісно-сміслової сфери
($n_1=32$, $n_2=32$)**

№ з/п	Показники	До експерименту		t_{cn}	Після експерименту		t_{cn}	Зміни в ЕГ		
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		ЕГ д/е	ЕГ п/е	t_{cn}
1.	Доброта	4,76	4,78	0,12	4,85	6,1	1,23	4,78	6,1	1,30
2.	Універсалізм	3,35	3,37	0,25	3,35	5,15	4,29	3,37	5,15	4,24
3.	Досягнення	3,65	3,63	0,14	3,6	5,2	3,31	3,63	5,2	3,25

Із таблиці 3.2 помітно, що за період формувального експерименту суттєвіші зміни когнітивного аспекту ціннісно-сміслової сфери відбулись у студентів експериментальної групи. Так, помітніша динаміка за показниками „Доброти” простежується саме в учасників тренінгу (ці показники зросли з 4,78 до 6,1), тоді як у контрольній групі зрушень майже не виявлено (показники, відповідно, 4,76 і 4,85).

Тому можемо вважати, що після участі в роботі тренінгу у студентів зросло поцінування позитивної взаємодії з людьми, турботи про процвітання і благополуччя тих осіб, із якими вони знаходяться в безпосередніх близьких контактах.

Цікаво, що за усередненими показниками „Універсалізму” зміни відбулися тільки в експериментальній групі (3,37 до і 5,15 після тренінгу), в той час як у контрольній групі узагалі не виявлено будь-якої динаміки (показник так і

залишився на рівні 3,35). Відповідно, лише в експериментальній групі підвищився загальний рівень визнання необхідності вступу в контакти з людьми, навіть з іншого соціального середовища, інших груп. Отже, студенти після участі у тренінгу більшою мірою усвідомили значущість для них розуміння, терплячості, захисту близьких людей та дітей, здатності приймати інших без намагання їх змінювати.

Відзначимо також виявлену динаміку в усереднених показниках „Досягнення” в експериментальній групі (до тренінгу – 3,63, після – 5,2); у контрольній же групі відмінностей практично не виявлено (показники, відповідно, 3,65 і 3,63). Отримані дані демонструють підвищення загального рівня поцінування учасниками тренінгу соціального схвалення через прояви їх власної соціальної компетентності.

Важливо при цьому зауважити, що статистично значущі зрушення (за t-критерієм Стюдента – $t_{кр}=1,96$) у студентів експериментальної групи виявлено тільки для типів цінностей „Універсалізм” ($t_{cn}=4,29$) та „Досягнення” ($t_{cn}=3,31$) при $p \leq 0,05$.

Далі проаналізуємо зміни, які відстежуються за власне емотивним аспектом ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів дітей дошкільного віку й відображені у таблиці 3.3:

Таблиця 3.3

**Зведені результати ЕГ та КГ: емотивний аспект ціннісно-сислової сфери
($n_1=32$, $n_2=32$)**

№ з/п	Показники	До експерименту		t_{cn}	Після експерименту		t_{cn}	Зміни в ЕГ		
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		ЕГ д/е	ЕГ п/е	t_{cn}
1.	Альтруїстичні смисли	3,68	3,7	0,32	3,5	2,66	0,83	3,7	2,66	1,03
2.	Екзистенційні смисли	4,8	4,79	0,12	4,73	3,3	3,41	4,79	3,3	3,55
3.	Самореалізаційні смисли	3,75	3,76	0,29	3,76	2,45	2,71	3,76	2,45	2,71

Як бачимо, істотні зрушення за категорією „Альтруїстичні смисли” відбулися тільки у студентів експериментальної групи (до тренінгу – 3,7, після – 2,66), тоді як у контрольній групі суттєвих змін не виявлено (показники, відповідно, 3,68 і 3,5). Можемо констатувати, таким чином, що саме в учасників тренінгу посилюється особистісний смисл вчинків творити добро та безкорисно допомагати іншим людям.

Звернення до смислових аспектів сутності людського життя та діяльності під час тренінгу, активізація пошуку смислів власного існування, поглиблення усвідомлення провідних засад самовизначення – особистісного та професійного, очевидно, посилює і прагнення учасників „бути вільними” (тобто не обтяженими обставинами чи людьми), жити й любити навколишній світ, повноцінно переживати кожну мить власного існування. У зв’язку з цим проявились істотні зміни в „Екзистенційних смислах” студентів експериментальної групи (до тренінгу – 4,79, після – 3,3); у той же час, у контрольній групі практично не виявлено динаміки (показники, відповідно, 4,8 і 4,73).

В експериментальній групі позитивна динаміка простежується також в особливо актуальних для студентів-випускників „Самореалізаційних смислах” (до тренінгу – 3,76, після – 2,45). Як відомо, реалізувати свої можливості, самовдосконалитися та здійснити себе – фундаментальні смисли, сформованість яких дозволяє особистості будувати власну життєву стратегію, обирати цінності, принципи та шляхи власного життєздійснення, у тому числі професійного. Зазначимо, що в цьому контексті у студентів контрольної групи вкотре не виявлено помітних ціннісно-смислових зрушень (показники 3,75 і 3,76).

За співставленням одержаних результатів до та після упровадження тренінгової програми в експериментальній групі статистично значущі відмінності (за t-критерієм Стьюдента – $t_{кр}=1,96$) виявлені для „екзистенційних смислів” ($t_{сн}=3,41$) та „самореалізаційних смислів” ($t_{сн}=2,71$).

І, насамкінець, розглянемо динаміку регулятивного аспекту ціннісно-смислової сфери майбутніх вихователів.

Зведені результати за підсумками двох контрольних зрізів відображено у таблиці 3.4:

Таблиця 3.4

**Зведені результати ЕГ та КГ: регулятивний аспект ціннісно-сміслової сфери
($n_1=32, n_2=32$)**

№ з/п	Показники	До експерименту		t_{cn}	Після експерименту		t_{cn}	Зміни в ЕГ		
		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		ЕГ д/е	ЕГ п/е	t_{cn}
1.	Допомога та милосердя до інших людей	4,76	4,75	0,19	4,77	5,9	1,12	4,75	5,9	1,14
2.	Любов	3,82	3,78	0,27	3,82	5,15	3,17	3,78	5,15	3,27
3.	Пізнання нового у світі, природі, людині	2,78	2,8	0,14	2,8	3,95	2,38	2,8	3,95	2,38

Оскільки у процесі тренінгу спостерігалось загальне помітне зростання активності учасників – під час, насамперед, рольових ігор, а також виконання психодраматичних технік, вправ та творчих завдань, то ми прогнозували відповідні зміни не тільки у свідомості студентів, а й у їх поведінці в реальному житті. Відтак, результати повторного діагностування підтвердили динаміку середніх показників „Допомоги та милосердя до інших людей” саме в експериментальній групі (до тренінгу – 4,75, після – 5,9), у той час як у контрольній групі змін практично не виявлено (показники, відповідно, 4,76 і 4,77). В експериментальній групі також спостерігається помітне зростання кількісного показника ціннісної орієнтації „Любов” (до тренінгу – 3,78, після – 5,15; у контрольній групі, відповідно, 3,82 і 3,82) та „Пізнання нового у світі, природі, людині” (в експериментальній групі до тренінгу 2,8, після – 3,95; у контрольній групі, відповідно, 2,78 і 2,8).

За співставленням же одержаних результатів в експериментальній групі до та після тренінгу статистично значущі відмінності (за t-критерієм Стюдента – $t_{кр}=1,96$) встановлені для ціннісних орієнтацій „Любов” ($t_{cn}=3,17$) та „Пізнання нового у світі, природі, людині” ($t_{cn}=2,38$). Загальна динаміка за усіма аспектами

ціннісно-сислової сфери учасників формувального експерименту відображена на рис. 3.1:

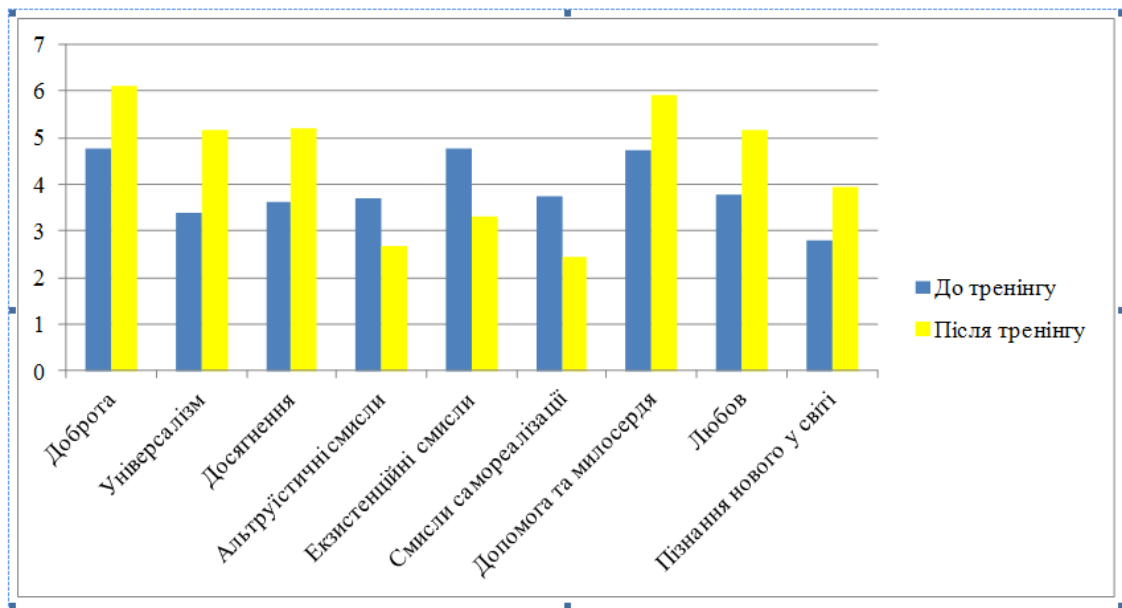


Рис. 3.1. Динаміка ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів – учасників тренінгової програми

Примітка. Щодо показників смислів (за методикою В. Котлякова), то чим менший їх усереднений кількісний показник, тим більша реальна значущість.

Як видно з діаграми, найбільш помітні зміни після формувального експерименту простежуються в переоцінюванні значення „Універсальності” та переосмисленні „Самореалізації”, що варто відзначити як позитивний момент в особистісному становленні майбутнього вихователя. Адже успішний процес його професійного розвитку, який пов’язаний із прагненням працювати за обраним фахом, професійно вдосконалюватися та зростати, любити усіх дітей та людей, незалежно від їх соціального походження та індивідуальних особливостей, приймати й бути терплячим навіть у важких життєвих ситуаціях, неможливий при недостатній сформованості цінностей універсальності та „самореалізаційних смислів”.

Найменші зрушення спостерігаються у прагненні до „Доброти”, а також ціннісній орієнтації на допомогу та милосердя щодо інших людей. Очевидно, відповідні ціннісно-сислові орієнтири непросто піддаються будь-яким зовнішнім

впливам у студентському віці, тому що, мабуть, сензитивний для їх формування період триває у більш ранньому віці або, можливо, вони пов'язані з ригіднішими особистісними структурами.

Із метою доповнення та поглиблення психологічної картини описаної динаміки після формувального експерименту його учасникам було запропоновано висловити власні міркування про те, наскільки корисною (або некорисною), на їх думку, була їх участь у заняттях. Наведемо для прикладу декілька таких відгуків, при цьому зауважимо, що всі отримані судження студентів про результати роботи в тренінгу були позитивного змісту; також ми зберігаємо первинні формулювання студентської молоді.

Учасник 1: „Мені дуже подобається перебувати на заняттях, адже тут я і відпочиваю, і пізнаю нове для себе, і думаю, і граю ролі... Я усвідомила, що для мене немає недосяжного бажання, якщо впевнено йти до своєї цілі; мені вдалося зрозуміти, що для мене найцінніше у моєму житті... Подобається те, що тут я почуваю себе вільно та вільно виражаю свої почуття, емоції; тут нічого не змушують, а все йде цікаво і легко”.

Учасник 2: „...Мені дуже цікаво пізнавати себе, і я навіть можу використовувати ці знання поза аудиторією, у мене є бажання навчитися ще більшого і мене до цього стимулюють. А головне – я перестала сумніватися у собі, у тому, чи хочу працювати вихователем, адже зрозуміла, що найбільше задоволення отримую від взаємодії з дітьми. А це – головне для мене”.

Учасник 3: „Перебування у цій групі викликає в мене позитивні емоції. Мені сподобалося працювати разом з іншими студентами, перевтілюватися і грати різні ролі, завдяки цьому я більше розумію себе та оточуючих, прагну вдосконалюватися. Завдяки вправам та іграм, які ми виконували, я почала більше прислухатися до себе, чути свої потреби та бажання, усвідомила, що буду в подальшому працювати вихователем, віддавати серце дітям”.

Учасник 4: „Для мене дуже важливо, що на цих заняттях я можу бути самою собою, відкривати нові сторони свого характеру, міняю своє ставлення до життя. Я розумію, що я сама будую своє життя. Я можу робити тут все, що хочеться, вільно поводитися і висловлюватися. Завдяки різним вправам і технікам,

дізналася багато нового про себе, про власні цінності; переконалася, що не дарма обрала професію вихователя, так як вбачаю в ній свою самореалізацію. Я навчилася бути відкритішою, не приховувати свої почуття, маю тут свободу вибору і мені це дуже подобається”.

Учасник 5: „Мені дуже сподобався метод психодрами, оскільки з ним я пізнаю себе, цікаво проводжу час і вирішую з його допомогою різні проблемні життєві ситуації. Дуже пізнавально бувати в ролях „дитини”–„батьків”–„вихователя”, адже мені це дозволило побувати на місці іншої людини й відчути її переживання, а заодно – краще усвідомити тонкощі моєї завтрашньої професії. Я хотіла б і надалі продовжувати відвідувати такі тренінги”.

Учасник 6: „Дуже подобається відвідувати ці заняття, тут я чи не вперше задумалася про смисл свого життя; про те, що хочу реалізувати себе у професії; краще відноситися до рідних людей; чітко планувати своє майбутнє, щоб впевнено йти до поставлених цілей. Для мене корисно тут перебувати, адже я отримую відповіді на ряд запитань (наприклад, про те, що не потрібно боятися бути вихователем; що головне в моїй професії – дитина; що я хочу працювати з дітьми і т. д.), дізнаюся багато цікавого про себе”.

Отже, на підставі здійсненого порівняльного аналізу отриманих результатів контрольних опитувань та діагностувань учасників тренінгу до та після його проведення констатовано загальну ефективність здійсненого формувального впливу. У зв'язку з вищезазначеним, можемо стверджувати, що використання запропонованих нами методів та технік роботи, спрямованих на гармонізацію ціннісно-смиислової сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти, суттєво сприяє:

- позитивній динаміці та якісному збагаченню знань студентів про загальнолюдські, особистісні й, особливо, професійні цінності, на що вказує поява останніх у переліку знаних і визнаваних учасниками тренінгу орієнтирів життя;

- усвідомленню значущості цінностей взаємодії з найрізноманітнішими людьми, допомоги та захисту дітей, здатності до безумовного їх прийняття; а також підтримки та схвалення соціумом власних дій та вчинків, тобто необхідності бути суспільно корисною особистістю; що, зокрема, проявилось в судженнях типу „хочу бути вихователем”, „хочу працювати за обраним фахом”,

„люблю дітей” тощо;

- розвитку особистісних смислів – творити добро і бути некорисливим, самовизначатися та самореалізовуватися, у тому числі професійно; самостійно обирати свій життєвий та професійний шлях, цінності та принципи життєдіяльності, загалом бути для дітей взірцем особи, що існує в гармонії із собою та навколишнім світом;

- посиленню прагнень у майбутніх фахівців особистісно зростати та вдосконалюватися („постійно вчитися”, „пізнавати себе”); досягати поставлених цілей, обираючи та рішуче здійснюючи конкретні кроки; усвідомлювати спроможність жити вільно („я сама будує своє життя”) й отримувати задоволення від цього;

- становлення здатності до переосмислення власної поведінки, вибору, в міру потреб, її нових стратегій та тактик на шляху гармонійної професійної самореалізації в ролі вихователя дітей дошкільного віку.

Загалом можемо констатувати позитивні зміни за усіма аспектами ціннісно-сислової сфери студентів – учасників формуального експерименту: збагачення та переоцінку знань про професійно значущі цінності, активізацію їх професійного самовизначення й переосмислення себе самого в майбутній професійній ролі, оптимізацію процесів первинної професійної самореалізації через психодраматичні апробації відповідної ролі.

Висновки з розділу 3

1. Узагальнення даних теоретичного аналізу фахової літератури й отримані результати констатувального емпіричного дослідження дали можливість зауважити на необхідності застосування формуального впливу з метою стимулювання розвитку ряду ціннісно-сислових утворень у студентів – майбутніх фахівців дошкільної освіти, а саме: „Доброти”, „Універсалізму”, „Досягнень” (за Ш. Шварцем), „Любові”, „Допомоги та милосердя до інших людей”, „Пізнання нового у світі, природі, людині” (за С. Бубновою), а також „альтруїстичних”, „екзистенційних” та „самореалізаційних” смислів (за В. Котляковим). Були визначені загальні методи такого впливу, а також

обґрунтовані конкретні форми їх застосування та способи організації студентської молоді для відповідної психологічної роботи.

Актуальність розробки та апробації авторської програми тренінгу визначено як загальними сучасними тенденціями гуманізації освіти, так і конкретними проблемами підготовки майбутніх вихователів ДНЗ відповідно до оновлених суспільних запитів, зростання соціального іміджу вихователя як референтного транслятора дітям дошкільного віку цінностей та особистісних смислів, а також проблемами життєвого і професійного самовизначення, первинної професіоналізації майбутніх фахівців. При цьому ми спиралися на базові засади гуманістичної (К. Роджерс) та екзистенціальної (І. Ялом) психотерапії, логотерапії (В. Франкл).

2. Принципи та конкретний зміст програми тренінгу з формування ціннісно-сислової сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти розроблено на основі психодрами – відомого у психотерапії методу групової роботи, вперше запропонованого Я. Морено; а також із врахуванням теоретичних і практичних розробок ряду вітчизняних психологів та психотерапевтів – Н. Володарської, П. Горностая, З. Карпенко, О. Матласевич, Л. Петровської, Г. Радчук, Г. Свідерської, В. Семенова, Д. Хломова, Н. Шевченко, Т. Яценко та ін.

Загальна мета формувального експерименту реалізовувалася через наступні його завдання: поглиблення знань студентів про поняття „цінності” та „сенси”; усвідомлення прийнятої системи цінностей в їх індивідуальному осмисленні; самовизначення у феноменологічному просторі загальнолюдських, професійних та індивідуальних цінностей; розвиток прагнень до повноцінної особистісної самореалізації в майбутній професії; формування умінь свідомо будувати власні життєву та професійну стратегії.

Проведення тренінгу відбувалося з дотриманням ключових принципів роботи у психотерапевтичній групі: активності учасників; діалогічної взаємодії; зворотного зв'язку; конфіденційності; поєднання навчального, тренувального і терапевтичного аспектів заняття; довіри у спілкуванні та взаємодії; добровільної участі. При цьому в якості основного методу використовувалася рольова гра –

основний засіб психодрами, яка сприяла процесам як самовизначення, так і експериментально-рольової самореалізації учасників.

3. Внаслідок аналізу результатів повторного діагностування (після участі у тренінгу) встановлено, що в експериментальній групі найбільш помітні зміни простежуються: на рівні нормативних ідеалів – у переоцінюванні студентами значення „Універсализму” ($t_{cn}=4,29$ при $p \leq 0,05$) та „Досягнень” ($t_{cn}=3,31$ при $p \leq 0,05$); на рівні цінностей-смишлів – у зростанні значущості „самореалізаційних” ($t_{cn}=2,71$ при $p \leq 0,05$) та „екзистенційних” смишлів ($t_{cn}=3,41$ при $p \leq 0,05$); на рівні поведінкових тенденцій – у „любові” ($t_{cn}=3,17$ при $p \leq 0,05$) та „пізнанні нового у світі, природі, людині” ($t_{cn}=2,38$ при $p \leq 0,05$). Менш істотна динаміка зафіксована у прагненнях до „Доброти” ($t_{cn}=1,23$ при $p \leq 0,05$) і показниках ціннісної зорієнтованості на „допомогу та милосердя до інших людей” ($t_{cn}=1,12$ при $p \leq 0,05$). У той же час, у контрольній групі жодних істотних зрушень не виявлено.

Загалом констатовано позитивну динаміку ціннісно-смишлової сфери студентів – учасників формувального експерименту, а саме: збагачення та переоцінку їх знань про професійно значущі цінності, активізацію професійного самовизначення й переосмишлення себе самого в майбутній професійній ролі, оптимізацію процесів первинної професійної самореалізації через психодраматичні апробації відповідної ролі. Усе вищезазначене підтверджує ефективність авторського тренінгу й доцільність його застосування з метою оптимізації та гармонізації ціннісно-смишлової сфери майбутніх вихователів дітей дошкільного віку ще до початку їх повноцінної професійної діяльності.

Основні результати розділу опубліковані у наступних роботах:

1. Гусаківська С. С. Психологічні особливості формування духовності у майбутніх педагогів / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія, збірник статей, Вип. 29, ч. 1 / За ред. О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко, В. С. Заслуженюк та ін. – Ялта : РВНЗ „КГУ”, 2010. – С. 34 – 41.

2. Гусаківська С. С. Духовні цінності у формуванні особистості майбутнього вихователя ДНЗ / Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної

АПН України, Т. XIII, част. 4 / За ред. С. Д. Максименка. – К. : „ГНОЗІС”, 2011. – С. 120 – 126.

3. Гусаківська С. С. Психолого-педагогічні засади формування іміджу майбутнього вихователя ДНЗ / Актуальні проблеми гуманітарної освіти : збірник наукових праць // За заг. ред. канд. фіз.-мат. н., проф. Ломаковича А. М. – Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2011. – С. 53 – 55.

4. Гусаківська С. С. Формування ціннісно-сміслової сфери студентів засобами психотерапії (теоретичний аспект) [Електронний ресурс] / С. С. Гусаківська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки. – 2014. – №1. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis.

ВИСНОВКИ

Систематизація та узагальнення результатів теоретико-емпіричного дослідження психологічних особливостей формування ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів підводять до наступних висновків.

1. Проведений теоретичний аналіз ціннісно-сислової сфери особистості дає змогу констатувати найбільш поширений опис цінностей як поняття, за допомогою якого характеризується узагальнене значення для певної спільноти та її конкретних індивідів певних об'єктів навколишньої дійсності; смислів (особистісних) – як суб'єктивного уявлення особистості про власне призначення, вищу мету існування, фундаментальні способи буття, а також про життєво необхідні, індивідуально значущі цінності.

Визначено, що ціннісно-сислова сфера – це комплексна, багаторівнева, ієрархізована структура, яка включає в себе сукупність цінностей та особистісних смислів і цілісно впливає на становлення та розвиток інших сфер життєдіяльності людини. Формування ціннісно-сислової сфери – це процес прийняття, трансформації, засвоєння з метою подальшої трансляції загальних цінностей та продукування індивідуальних смислових утворень у структурі спрямованості особистості.

2. Розроблено та теоретично обґрунтовано структурно-динамічну модель формування ціннісно-сислової сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти в контексті процесу їх первинної професіоналізації. В її рамках враховано три складові відповідного процесу в їх взаємозв'язку із трьома базовими аспектами зазначеної сфери, а саме: учбово-професійну діяльність, що сприяє не тільки засвоєнню необхідних знань, навичок, умінь, а й усвідомленню суспільного значення обраної професії та відповідних нормативних ідеалів – формування „цінностей-знань” (когнітивний аспект); особистісно-професійне самовизначення, тобто активний та свідомий пошук свого місця як професіонала у світі й вироблення індивідуального ставлення до майбутньої професійної діяльності – формування „цінностей-смислів” (емотивний аспект); первинна професійна

самореалізація як апробація отриманих знань, навичок, умінь та засвоєних цінностей і становлення готовності працювати за обраною спеціальністю – формування „цінностей-стимулів” (регулятивний аспект). Відповідно, сформована ціннісно-сміслова сфера вихователя дітей дошкільного віку передбачає наявність прийнятих і трансформованих загальнолюдських, професійних і індивідуальних цінностей та особистісних смислів у їх гармонійному взаємозв’язку і взаємозумовленні.

Обґрунтовано базові психологічні засади формування ціннісно-сміислової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що полягають: у забезпеченні зв’язку змісту психолого-педагогічного супроводу такого формування як із загальним соціокультурним середовищем, так і з індивідуально-особистісними особливостями кожного студента; врахуванні специфіки учбово-професійної діяльності, особистісно-професійного самовизначення та первинної професійної самореалізації в їх взаємозв’язках і в цільовому контексті прийняття особистості дитини-дошкільника як домінуючої цінності та смислу професійної діяльності; упровадженні активних психотренінгових форм і методів роботи зі студентською молоддю як суб’єктом самоосвіти й самовиховання.

3. Емпірично досліджено психологічні особливості формування ціннісно-сміислової сфери майбутніх вихователів. Встановлено, що упродовж навчання у ВНЗ ціннісно-сміслова сфера студентів в аспекті їх нормативних ідеалів трансформується від „широкого альтруїзму” першокурсників до „захищеної автономності” випускників; в емотивному ракурсі за даний період спадає значущість екзистенційних та комунікативних життєвих смислів, натомість посилюється гедоністичних, статусних і когнітивних; на рівні поведінки – суттєво впливовішими стають гедоністичні, владні тенденції та прагнення до самостійності, а також цінності власної безпеки й турботи про благополуччя вузького кола близьких осіб, тоді як схильність проявляти емпатію до всіх інших людей помітно слабшає.

У дослідженні соціокультурного чинника ціннісно-сміслових пріоритетів констатовано „традиційний конформізм” білоруської студентської молоді та „сімейний (родинний) індивідуалізм” – української. Також виокремлено два

базових ціннісно-сміслових типи майбутніх вихователів із відповідними особистісними характеристиками: I тип – „Орієнтація на дитину та підлаштування під інших” – має „конкретний інтелект” та „слабкі емоції”, характеризується „нерішучістю”, „довірливістю”, „спокоєм”, „конформізмом”; II тип – „Орієнтація на кар’єрний ріст і досягнення власних цілей” – має „абстрактний інтелект” і „сильні емоції”, а також наділений „смівлістю”, „дисциплінованістю”, „активністю”, „домінантністю”.

4. Розроблено та апробовано авторську програму тренінгу з метою оптимізації та гармонізації формування ціннісно-сміислової сфери майбутніх вихователів. Внаслідок порівняльного аналізу результатів подвійного психодіагностування учасників (до та після участі у тренінгу) встановлено, що статистично значимі позитивні зміни простежуються у прийнятті студентами нормативних ідеалів „Універсалізму” та „Досягнень”; у зростанні значущості „самореалізаційних” та „екзистенційних” смислів; у зорієнтованості на „Любов” та „Пізнання нового у світі, природі, людині”. Менш істотні зрушення зафіксовано в показниках „Альтруїстичного смислу”, „Доброти” й „Допомоги та милосердя до інших людей”.

Констатовано позитивну динаміку ціннісно-сміислової сфери майбутніх вихователів, а саме: збагачення та переоцінку їх знань про професійно значущі цінності, активізацію професійного самовизначення й переосмислення себе самого в майбутній професійній ролі, оптимізацію процесів первинної професійної самореалізації через психодраматичні апробації відповідної ролі. Усе вищезазначене підтверджує ефективність й доцільність застосування авторського тренінгу з майбутніми фахівцями ДНЗ.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів психологічних особливостей формування ціннісно-сміислової сфери майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Перспективним доповненням здійснених наукових розвідок вважаємо, зокрема, вивчення соціокультурного чинника формування ціннісно-сміслових орієнтацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 224с.
2. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания / А. Ю. Агафонов. – СПб: Речь, 2003. – 296 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев; [под ред. А. А. Бодалева]. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЕК, 1996. –384 с.
5. Антоненко Т. Л. Психологічні основи впливу ціннісно-сислової сфери на професійне становлення майбутнього фахівця / Т. Л. Антоненко // Педагогіка і психологія. – 2009. – №4 (65). – С. 18-26.
6. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації студентів з різним типом готовності до професійної діяльності психолога / Н. О. Антонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №3. – С. 13-23.
7. Багнюк А. Л. Філософія. Ч. 2. Онтологія. Гносеологія. Соціальна філософія / А. Л. Багнюк, В. О. Стародубець. – Тернопіль: Стародубець, 2005. – 412 с.
8. Бахтин М. М. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 5. Работы 1940-х начала 1960-х гг. / М. М. Бахтин. – М.: Русские словари, 1996. – 731 с.
9. Бех І. Д. Виховання в особистісному вимірі / І. Д. Бех // Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посібник. У 2 ч. Ч. 2. Життєтворчий потенціал нової школи / ред. В. М. Доній. Г. М. Несен. – К.: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1997. – С. 55-96.
10. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
11. Бех І. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів

виховного процесу / І. Бех // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2010. – №4 (58). – С. 8-9.

12. Бодалев А. А. Феномен понимания другого и обозначающие его факторы / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 2001. – №3. – С. 12-16.

13. Боднар М. Б. Етнопсихологічні особливості самоактуалізації студентської молоді: монографія / М. Б. Боднар. – Кременець: ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2007. – 196 с.

14. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – Спб. : Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.

15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

16. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О. Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 8-11.

17. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.

18. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144-150.

19. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

20. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.

21. Бреусенко О. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в умовах екзистенціальної кризи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Загальна психологія, історія психології” / О. А. Бреусенко. – Київ, 2000. – 20 с.

22. Бубер М. Два образа веры: сборник / М. Бубер; пер. с нем.

П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. – М. : Республика, 1995. – 464 с.

23. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 5. – С.38-44.

24. Буякас Т. М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Т. М. Буякас, О. Г. Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С.44-55.

25. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Т. М. Буякас // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 28-39.

26. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 240 с.

27. Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник / [М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін.]; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.

28. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Т. А. Вілюжаніна. – Київ: І-т психології ім. Г.С. Костюка, 2006. – 22 с.

29. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк: Вежа, 2003. – 220 с.

30. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації / Ж. П. Вірна. – Луцьк: Вежа, 2003. – 156 с.

31. Волинка Г. І. Філософія Стародавності і Середньовіччя в освітньому контексті: навч. посібник / Г. І. Волинка. – К. : Вища освіта, 2005. – 544 с.

32. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Эрмоленко // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, №2. – С. 17-33.

33. Волошина Л. Становление профессионализма будущих педагогов дошкольного образования / Л. Волошина // Дошкольное воспитание. – 2011. – №6. – С. 93-95.

34. Галян І. Психодіагностика: навч. посібник / І. М. Галян – К.: Академвидав, 2009. – 464 с.

35. Галян І. Психологічні особливості діагностики мотиваційно-ціннісної сфери особистості / І. Галян // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. IX. Ч. 5 / за ред. С. Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2007. – С. 230-237.

36. Генисаретский О. И. Художественные ценности в структуре образа жизни и окружающей среды / О. И. Генисаретский // Общие проблемы искусства. Обзорная информация. Вып. 1. – М.: ГБЛ, 1985. – С. 16-19.

37. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2 т. Т. 1. / Ж. Годфруа. – Москва: Мир, 1992. – 496 с.

38. Головатий Н. Ф. Социология молодежи: [курс лекций] / Н. Ф. Головатий. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.

39. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2000. – С. 257-270.

40. Горак Г. І. Філософія: курс лекцій / Г. І. Горак. – К.: Вілбор, 1998. – 272 с.

41. Готовцева Н. Г. Формирование ценностных ориентаций студентов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе / Н. Г. Готовцева // Мир образования – образование в мире: научно-методический журнал. – 2009. – №4 (36). – С. 179-181.

42. Гуманістична психологія: антологія в 3 т.: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Т.1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. / за ред. Р. Трача, Г. Балла. – К.: Пульсари, 2001. – 252 с.

43. Гуманістична психологія: антологія в 3 т.: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Т. 2. Психологія і духовність: (Світоглядні аспекти гуманістично-зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології) / за ред. Р. Трача, Г. Балла. – К.: Пульсари, 2005. – 279 с.

44. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М.: Лабиринт, 1994. – 110 с.

45. Данильян О. Г. Основи філософії: навч. посібник / О. Г. Данильян,

В. М. Таряненко. – Х.: Право, 2003. – 352 с.

46. Двинянинова Е. Н. Психолого-акмеологический аспект саморазвития личности в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Е. Н. Двинянинова // Международная интернет-конференция „Социально-психологические проблемы профессионализации личности”. – Режим доступа: <http://sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/dvinaninova>

47. Двойнин А. М. Специфика ценностно-смысловых ориентаций православной молодежи / А. М. Двойнин // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, №5. – С. 23-35.

48. Демиденко Н. Н. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы с особенностями характера у подростков [Электронный ресурс] / Н. Н. Демиденко, О. Н. Журавлева // Репозиторий Тверского госуниверситета. – Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/622/>

49. Додонов Б. И. Потребность, отношения и направленность личности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1973. – №5. – С. 18-29.

50. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / [за ред. О. А. Дубасенюк]; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 388 с.

51. Дьяков С. І. Методика діагностики мотиваційно-ціннісних орієнтацій у дослідженні суб'єктності особистості / С. І. Дьяков // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 3. – С. 36-41.

52. Дьяконов І. В. Соціально-філософський аналіз ціннісних орієнтацій учнівської молоді України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / І. В. Дьяконов. – Запоріжжя, 2008. – 21 с.

53. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С. С. Єрмакова. – Одеса, 2003. – 21 с.

54. Эрштейн Л. Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических

запретов / Л. Б. Эрштейн. – СПб., 2008. – 122 с.

55. Задорожній А. Моделювання ціннісно-сміислової картини світу молодшого школяра : пошук підходів / Андрій Задорожній // Рідна школа. – 2010. – №11. – С.60-65.

56. Зайцев М. О. Особистісне буття в смисловому полі європейської культури / М. О. Зайцев. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 202 с.

57. Запорожец А. В. Глубокое знание ребенка – необходимое условие его правильного воспитания / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 2009. – №3. – С. 17-20.

58. Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції „Професійна кар’єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення” / ред. колегія М. Д. Белей, Н. В. Глинянюк, Б. М. Грицишин, Ю. Р. Сидорик. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 2007. – 255 с.

59. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект, 2003. – 336 с.

60. Зинченко В. П. Живое Знание : психологическая педагогика. Ч.1. – 2-е изд., доп./ В. П. Зинченко. – Самара : Самарский Дом Печати, 1998. – 296 с.

61. Зотова Н. О ценностных смыслах профессии педагога / Н. Зотова // Дошкольное воспитание. – 2007. – №2. – С. 100-104.

62. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косорецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С.57-66.

63. Исаев И. Е. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов / Е. И. Исаев, С. В. Пазухина // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 3-11.

64. Іванцев Л. І. Становлення майбутнього вчителя як суб’єкта життєтворчості : монографія / Л. І. Іванцев. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2007. – 208 с.

65. Каліна Н. Ф. Психотерапія : підручник / Н. Ф. Каліна. – К. :

Академвидав, 2010. – 288 с.

66. Калюжна Т. Г. Формування загальнолюдських цінностей майбутнього вчителя під час вивчення курсу „Основи педагогічної творчості і майстерності” / Т. Г. Калюжна // Педагогіка і психологія. – 2008. – №3-4 (60-61). – С. 100-116.

67. Карандашев В. Н. Концепция ценностей культуры Ш. Шварца / В. Н. Карандашев // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 81-96.

68. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : [концепция и методическое руководство] / В. Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

69. Карпенко З. Предмет і метод аксіопсихології особистості / З. Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – №1 (31). – С. 35-62.

70. Карпенко З. С. Психологічні основи аксіогенезу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. : 19.00.07 „Педагогічна і вікова психологія” / З. С. Карпенко. – Київ, 1999. – 40 с.

71. Карпенко З. С. Сучасний стан аксіопсихологічних студій в Україні / З. С. Карпенко // Психологія і особистість. – 2013. – №1. – С. 21-31.

72. Касьян В. І. Філософія : навчальний посібник; [відповіді на питання екзаменаційних білетів] / В. І. Касьян. – К. : Знання, 2008. – 347 с.

73. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н. А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С. 29-37.

74. Киричук О. В. Основи психології: підручник / О. В. Киричук, В. А. Роменець. – 5-те вид. – К.: Либідь, 2002. – 632 с.

75. Кісарчук З. Г. Методичні рекомендації щодо врахування соціокультурних чинників в теорії та практиці психотерапевтичної допомоги особистості / З. Г. Кісарчук. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 140 с.

76. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. – Обнинск : МГУ, центр „Детство”, 1993. – 156 с.

77. Коберник Л. О. Ціннісні орієнтації як чинник виникнення та подолання конфліктних форм поведінки в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” /

Л. О. Коберник. – Київ, 2010. – 21 с.

78. Кокун О. М. Психофізіологія: навч. посібник / О. М. Кокун. – К. : Центр навчальної літератури. – 2006. – 184 с.

79. Колосова И. Г. Влияние ценностных ориентаций на профессиональную социализацию студентов : автореф. диссертации на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / И. Г. Колосова. – Курск, 2006. – 26 с.

80. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / [наук. ред. О. Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.

81. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

82. Концепція Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року : від 27 серпня 2010 р. № 1721-р. [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України. – Режим доступу: zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1721-2010p

83. Коропецька О. М. Профорієнтація та профвідбір: навч. посібник / О. М. Коропецька. – Івано-Франківськ, 2005. – 236 с.

84. Котляков В. Ю. Методика „Исследование системы жизненных смыслов” / В. Ю. Котляков // Сибирская психология сегодня : сборник научных трудов. Вып. 2. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – С. 345-352.

85. Коць М. Особистісні орієнтації майбутнього педагога в контексті його інтеракційного становлення / М. Коць // Соціальна психологія. – 2005. – № 4 (12). – С. 131–138

86. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

87. Кремень В. Г. Філософія: Логос, Софія, Розум: підруч. для студ. вищ. навч. закл / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2006. – 432с.

88. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: [учеб. пособие для студентов высших учебных заведений] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : Сфера, 2001. – 464 с.

89. Куренна Т. В. Психологічні особливості ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Т. В. Куренна. – Київ, 2013. – 21 с.

90. Легун О. Сенс, сенсотворення, сенсожиттєві стратегії як динамічні характеристики особистості / О. Легун // Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації: український науковий журнал / гол. ред. Бебик В. М. – 2011. – №2 – С. 277-281.

91. Лейтц Г. Психодрама : теория и практика. Класическая психодрама Я. Л. Морено / Г. Лейтц. – М. : Когито-Центр, 2007. – 380 с.

92. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 352 с.

93. Леонтьев Д. А. Возвращение к человеку / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – 336 с.

94. Леонтьев Д. А. Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, №6. – 1997. – С. 13-27.

95. Леонтьев Д. А. Значение и личностный смысл : две стороны одной медали / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1996. – Т.17, №5. – С.19-30.

96. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным : социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. – 1997. – №1. – С. 20-27.

97. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.

98. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 3 изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.

99. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании : виды, детерминанты и изменения во времени [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев // Познай себя и окружающих. – Режим доступа : <http://www.follow.ru/article/344>

100. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая

теория эмоций / А. Лэнгле; пер. с нем. С. В. Кривцовой. – 2-е изд. – М. : Генезис, 2008. – 235 с.

101. Лобок А. М. Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург : Отд. образов. администр. Октябрьского района, 1997. – 688 с.

102. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 157 с.

103. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития / В. С. Лукина // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 25-32.

104. Лурия А. Р. Язык и сознание / под. ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.

105. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.

106. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник / С. Д. Максименко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.

107. Максименко С. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях / С. Максименко // Психолог. – 2006. – №7 (199). – С. 5-11.

108. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: [навч. посібник для вищої школи] / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка. – 1998. – 226 с.

109. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. П. Максимчук. – Київ, 2000. – 20 с.

110. Маланов С. В. Методологические и теоретические основы психологии : учеб. пособие. / С. В. Маланов. – М. : Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 336 с.

111. Мамардашвили М. К. Введение в философию. (Феноменология философии) / М. К. Мамардашвили // Новый круг. – №2. – 1992. – С. 12-45.

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

113. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. :

Международный гуманитарный фонд „Знание”, 1996. – 308 с.

114. Мартынюк И. О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи: опыт прикладного исследования / И. О. Мартынюк. – К. : Наукова думка, 1993. – 120 с.

115. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу; [пер. с англ. А. М. Татлыдаевой; научн. ред. Н. Н. Акулина]. – Спб: Евразия, 1997. – 430 с.

116. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; [пер. с англ. Г. Балл, А. Попогребский; научн. ред. Г. Балл, А. Киричук, Д. Леонтьев]. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.

117. Матласевич О. В. Теорія та методика організації психологічного тренінгу: навчально-методичний посібник / О. В. Матласевич. – Острог: Видавництво Національного університету „Острозька Академія”, 2010. – 204 с.

118. Мешко О. І. Вплив навчально-професійного мікросередовища на становлення позиції особистості майбутнього педагога / О. І. Мешко// Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. XI. Ч. 1 / за ред. С. Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2009. – 620 с.

119. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 201 с.

120. Михальский А. В. Формирование образа будущего : развитие способности / А. В. Михальский // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2010. – 466 с.

121. 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. – 21 с.

122. Мірошніченко О. М. Ієрархія ціннісних орієнтацій жінок у професійній діяльності / О. М. Мірошніченко // Практична психологія та

соціальна робота. – 2009. – № 5. – С. 59-63.

123. Молчанова Е. В. Проблема ценностных ориентаций личности в структуре самосознания: автореферат на соиск. уч. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Е. В. Молчанова. – Чебоксары, 2011. – 26 с.

124. Морунова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионализации и развития личности студентов / Л. В. Морунова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – №11. – С. 105-107.

125. Москаленко О. В. Структурні компоненти ціннісно-сислової сфери особистості / О. В. Москаленко // Вісник НТУУ „КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2013. – Вип. 1. – С. 91-98.

126. Москалець В. П. Психологія релігії: посібник / В. П. Москалець. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с.

127. Музика О. Л. Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики) / О. Л. Музика // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №6. – С.1-7.

128. Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки / [гол. ред. В. С. Пазенок]. Вип. 10. – К.: КУТЕП, 2011. – 386 с.

129. Научитель Е. Д. Ценностные ориентации молодежи / Е. Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С. 36-38.

130. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя : психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности / Н. А. Низовских. – М. : Смысл, 2007. – 255 с.

131. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский. – СПб.: Речь, 2003. – 296 с.

132. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. – М. : КСП+; СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.

133. Онищенко Г. І. Ціннісно-сислові орієнтири сучасної молоді : особливості, умови і психологічна допомога / Г. І. Онищенко, Т. С. Гурлева // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної

АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т.13. Ч. 4. – К. : „ГНОЗІС”, 2011. – С. 157-163.

134. Островська К. О. Взаємозв'язок образу „Я”, самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів: автореф. дис. канд. психол. наук / К. О. Островська; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка. – К., 2003. – 20 с.

135. Пазенок В. С. Філософія : навчальний посібник / В. С. Пазенок. – К. : Академвидав, 2008. – 280 с.

136. Панченко Л. М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Л. М. Панченко. – К., 2003. – 20 с.

137. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – [2-е изд., доп.] – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

138. Петрова Н. И. Ценностно-смысловая сфера личности руководителей государственной службы и предпринимателей / Н. И. Петрова // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, №1. – С. 34-44.

139. Петров И. Т. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия / И. Т. Петров // Мир психологии. – 2000. – №2. – С. 26-35.

140. Пилипенко Н. Мотиваційні механізми професійної адаптації / Н. Пилипенко // Психологія і суспільство. – 2009. – №2. – С. 78-83.

141. Пископель А. А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам / А. А. Пископель // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 103-119.

142. Полковникова Н. Приобщение старших дошкольников к ценностям как компонент социализации / Н. Полковникова // Дошкольное воспитание. – 2010. – №10. – С. 96-105.

143. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей та молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. „Педагогічна та вікова психологія” / Е. О. Помиткін. – Київ, 2009. – 40 с.

144. Поніманська Т. І. Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти / Т. І. Поніманська. – К. : Либідь, 2004. – 456 с.

145. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII. Ч. 4 / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2010. – 492 с.

146. Пророк Н. В. Місце особистісних цінностей в процесі професійної соціалізації / Н. В. Пророк // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. VI. Вип. 3 / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС, 2004. – С. 180-185.

147. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 280 с.

148. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2001. – 480 с.

149. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, Институт тренинга, 2000. – 256 с.

150. Психология личности: хрестоматія: в 2 т. / [ред.. Д. Я. Райгородский]. – Самара: Бахрах–М, 2008. – Т.1 – 512 с.; Т.2 – 544 с.

151. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості. У 2 т. / М. Й. Боришевський, М. І. Алексєєва, В. В. Антоненко та ін.; [за заг. ред.. М. Й. Боришевського]. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – 308 с.

152. Психологія особистості: словник-довідник / [за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

153. Психологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу „людина-людина”: монографія / [за ред. О. М. Кокуна]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 266 с.

154. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія / Г. К. Радчук. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.

155. Радчук Г. К. Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Г. К. Радчук. – Київ, 2011. – 44 с.

156. Радчук Г. К. Психолого-педагогічні засади впровадження освітнього діалогу як інноваційної форми навчання студентів (на прикладі курсу „Сімейне виховання”) / Г. К. Радчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – №1. – С. 1-5.

157. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; [пер. с англ., общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной]. – М. : Прогресс, 1998. – 480 с.

158. Романюк Л. В. Дослідження взаємовпливу ціннісних орієнтацій і особистісних рис суб'єктів управління в освіті [Електронний ресурс] / Л. В. Романюк // Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”. Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2005. – № 2. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/20052/index.html

159. Романюк Л. В. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал / Л. В. Романюк // Психологія особистості. – 2013. – №1(4). – С. 138-148.

160. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; [сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская] – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

161. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101-109.

162. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / К. Рудестам; общ. ред. Л. П. Петровской; [пер. с англ.] – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.

163. Руснак І. С. Педагогіка і психологія вищої школи: навч.-метод. посіб. / І. С. Руснак, М. Г. Іванчук. – Чернівці: Рута, 2008. – 176 с.

164. Савелюк Н. М. Психологія педагогічна: навч. посібник для студентів напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта / Н. М. Савелюк. – Кременець: КОГП ім. Тараса Шевченка, 2012. – 300 с.

165. Савелюк Н. М. Психосемантичні особливості громадянської свідомості

студентської молоді: автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна і вікова психологія” / Н. М. Савелюк. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.

166. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб./ М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – [2-ге вид., стереотип.] – К.: Академвидав, 2009. – 360 с.

167. Савчин М. Духовна складова екзистенції людини / М. Савчин // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. XIII. Ч. 4 / за ред. С. Д. Максименка.– К.: ГНОЗІС, 2011. – 444 с.

168. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

169. Салихова Н. Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей и смысловой профиль ценностей [Електронний ресурс] / Н. Р. Салихова. – Режим доступа : http://psy.tsu.ru/data/pdf/3_22.pdf

170. Салихова Н. Р. Ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности субъекта: автореф. дис. на соиск. уч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / Н. Р. Салихова. – Казань, 2011. – 45 с.

171. Самыкина Н. Ю. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации: монография / Н. Ю. Самыкина, М. Е. Серебрякова. – Самара: Универсгрупп, 2007. – 148 с.

172. Сапогова И. А. Особенности формирования ценностных ориентаций у старшеклассников / И. А. Сапогова // Педагогика развития и перемены в российском образовании: мат-лы 2-й науч.-практ. конф. – Красноярск, 1995. – С. 147–148.

173. Свідерська Г. М. Тренінгова програма розвитку чуйності у старшокласників „Я – чуйна людина” / Г. М. Свідерська // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №4. – С. 28-45.

174. Северіна Т. Становлення аксіосфери майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі [Електронний ресурс] / Т. Северіна // Матеріали конференції „Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів”. –

Режим доступу : zag-pedagogika.at.ua/load/1-4-2

175. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В. А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 140 с.

176. Сергєєнкова О. П. Загальна психологія : навч. посібник / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.

177. Серкин В. П. Методы психосемантики : учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Серкин. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 207 с.

178. Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А. В. Серый. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.

179. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности: учеб. пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

180. Сиргалина Л. Р. Ценность как онтологическая основа ценностных ориентаций: автореферат на соиск. уч. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Л. Р. Сиргалина. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.

181. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

182. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; [под ред. В. А. Слостенина]. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

183. Слепцова И. Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки: автореф. диссертации на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / И. Ф. Слепцова. – Москва, 2007. – 24 с.

184. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С.3-17.

185. Смирнов Л. М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей / Л. М. Смирнов // Психологический журнал. –1996. – Т. 17,

№1 – С.157-168.

186. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – [14 изд.] – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 672 с.

187. Студент на пороге XX века: монография / [отв. ред. Н. И. Рейнвальд]. – М.: УДН, 1990. – 152 с.

188. Тихомандрицкая О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) / О. А. Тихомандрицкая, Е. М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – №3 (19). – С. 80-90.

189. Ткач Л. Какой педагог нам нужен / Л.Ткач // Дошкольное воспитание. – 2009. – №9. – С. 101-107.

190. Труды Всероссийской научно-практической конференции „Педагогика высшей школы : ценностные ориентиры обновления содержания образования”. В 3 т. Ч. II / за ред. Артамоновой Е. И., Талаловой Л. Н., Подгуренко А. В. – М. : Уникум-Центр, 2001. – 98 с.

191. Тюрина В. А. Ценностные ориентации: учеб. пособие / В.А. Тюрина, Е. Д. Научитель. – К.: Междунар. фин. агенство, 1998. – 30 с.

192. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

193. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Е. Б. Фанталова // Психологический журнал. – 1992. – Т.13, №1. – С. 21-29.

194. Федорчук В. М. Розвиток комунікативної компетентності викладача: (соціально-психологічний тренінг) / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.

195. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

196. Философский энциклопедический словарь / [редкол. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев]. – 2 изд. – М.: Энциклопедия, 1989. – 815 с.

197. Філософія: навч. посібник / [за ред. І. Ф. Надольного]. – К. : Вікар,

1999. – 624 с.

198. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К.: АН УРСР, 1973. – 578 с.

199. Філософський словник соціальних термінів. – Вид. третє, доп.. – Х. : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.

200. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: [практическое пособие] / К. Фопель; [пер. с нем.]. – 4-е изд., стер. – М.: Генезис, 2004. – 256 с.

201. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; [пер. с англ. и нем., под ред. Л. Я. Гофмана и Д. А. Леонтьева]. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

202. Фреге Г. Избранные работы / Г. Фреге. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1997. – 159 с.

203. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

204. Худякова Н. Л. Онтологическое основание возникновения и развития ценностного мира человека: автореф. дис. на стиск. уч. степени доктора филос. наук: спец. 09.00.01 „Онтология и теория познания” / Н. Л. Худякова. – Омск, 2004. – 46 с.

205. Хухлаева О. В. Психология подростка: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / О. В. Хухлаева. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 160 с.

206. Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / [гл. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский]. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 344 с.

207. Чаїнська 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. Чаїнська. – Івано-Франківськ, 2010. – 20 с.

208. Чернявская Ю. В. Народная культура и национальные традиции: учебно-методическое пособие / Ю. В. Чернявская. – Минск : Харвест, 1998. – 142 с.

209. Чудновский В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла

жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 82-86.

210. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личност / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, №6. – С. 5-11.

211. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В. Э. Чудновский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 768 с.

212. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности : психологическое исследование / В. Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

213. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

214. Шакуров Р. Х. Психология смыслов: теория преодоления / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии : научный журнал. – 2003. – №5. – С. 18-32.

215. Шапенкова И. П. Особенности ценностно-смысловой сферы личности учащихся школы искусств: автореф. диссертации на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 „Психология развития, акмеология” / И. П. Шапенкова. – Санкт-Петербург, 2010. – 22 с.

216. Шевченко Н. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н. Шевченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 167-179.

217. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія / Н. Ф. Шевченко. – К.: Міленіум, 2005.– 298 с.

218. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. – М.: Гнозис, 1994. – 420 с.

219. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности / Л. Б. Шнейдер. – М.: Принт, 2000. – 128 с.

220. Юхименко Н. Ф. Гуманістичні параметри самореалізації особистості: потреби, інтереси, цінності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос.

наук: спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Н. Ф. Юхименко. – Київ, 2003. – 21с.

221. Ядов В. А. Ценности в кризисном социуме / В. А. Ядов // Психологический журнал. – 1991. – №6. – С. 154-167.

222. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

223. Ярмакеев И. Э. Моделирование личности современного учителя: ценностно-смысловой аспект / И. Э. Ярмакеев. – Казань: Издательство Казанского университета, 2004. – 424 с.

224. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс. – М.: Практика, 1997. – 1053 с.

225. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посібник / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

226. Adler A. What life should mean to you. London: George Allen and Unwin, 1980. – 300 p.

227. Kasser T. A dark side on the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration / Kasser T., Ryan R. M. // J. Pers. Soc. Psychol. – 1993. – V. 22. – P. 410-422

228. Kasser T. Further examining the American dream: The differential correlates of intrinsic and extrinsic goals / Kasser T., Ryan R. M. // Pers. Soc. Psychol. Bull. – 1996. – V. 22. – P.80-87

229. Leontiev D. A. The Phenomenon of Choice: Preliminary Considerations // Sharing Tools For Personal / Global Harmony: First Annual Conference on Conflict Resolution / V. Kagan (Eds.). St. Petersburg, 1994. P. 52-64

230. Maslow A. Motivation and Personality. 2nd ed. New York: Harper & Row, 1970 b. – XXX, 369 p.

231. Rockeach M. Beliefs, Attitudes, and Values / M. Rockeach. – San Francisco: Jossey-Bass, 1969. – XVIII, 214 p.

232. Rockeach M. The Nature of Human Values / M. Rockeach. – N.Y.: Free Press, 1973. – 438 p.

233. Schwartz S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S. H. Schwartz // In M.P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. – Orlando, FL: Academic. – 1992. – Vol. 25. – P. 1- 65.

234. Schwartz S. H., Bilsky W. Values and personality / S.H. Schwartz, W. Bilsky // *European Journal of Personality*. – 1994. – Vol. 8. – P. 163-181.

235. Schwartz S. H., Sagiv L. Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects / S.H. Schwartz, L. Sagiv // *European Journal of Social Psychology*. – 2000. – Vol. 30. – P. 177-198.

236. Frankl V. *The doctor and the soul: from psychotherapy to logotherapy*. New York: Vintage books, 1973. – XXII, 295 p.

237. Frankl V. Logos, paradox and the search for meaning // *Cognition and psychotherapy* / M. J. Mahoney, A. Freeman (Eds.). New York: Plenum, 1985. – 297 p.

238. Frankl V. *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. 3rd ed., rev. and enl. New York: Simon and Schuster, 1984. – 189 p.

239. Frankl V. *The unheard cry for meaning*. New York: Simon and Schuster, 1978. – 191 p.

240. Frankl V. *The will to meaning: foundations and applications of logotherapy*. New York: Plume press, 1969. – X, 181 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета

- 1) Як Ви розумієте поняття „цінність”? З чим воно для Вас асоціюється?
- 2) Які види цінностей Ви знаєте?
- 3) Яких цінностей Ви реально дотримуєтеся у своєму повсякденному житті?
- 4) А яких загально визнаних цінностей Ви не дотримуєтеся у своїх вчинках?
Чому?
- 5) У чому полягає сенс (смысл) Вашого життя?
- 6) Як Ви думаете, чим потрібно володіти людині, щоб успішно працювати з дітьми?
- 7) На Вашу думку, яких цінностей повинен, у першу чергу, дотримуватися вихователь ДНЗ?
- 8) Чи уявляєте Ви себе вихователем?
Якщо „так”, то яким?
Якщо „ні”, то чому?
- 9) З чим асоціюється у Вас образ дитини?
- 10) Яким чином Ви проявляєте свою любов до дітей?
- 11) Що саме Ви би змінили в сучасній системі дошкільної освіти в Україні?

Додаток Б
„MUST-тест”

Інструкція: „Вам пропонується завершити певні речення. Дуже важливо, щоб думки, записані Вами, були щирими і належали саме Вам. Запишіть будь-які думки, які здаються Вам важливими як у поточний момент, так і загалом у Вашому житті”.

Я обов’язково повинна _____

Я обов’язково повинна _____

Я обов’язково повинна _____

Я обов’язково повинна _____

Я обов’язково повинна _____

Я обов’язково повинна _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Жахливо, якщо _____

Я не можу терпіти _____

Я не можу терпіти _____

Я не можу терпіти _____

Я не можу терпіти _____

Я не можу терпіти _____

Я не можу терпіти _____

У своєму житті я _____

У своєму житті я _____

У своєму житті я _____

У своєму житті я _____

У своєму житті я _____

У своєму житті я _____

Додаток В

„Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности” (методика С. Бубнової, російськомовна версія)

Инструкция: „Опросник направлен на исследование вашей личности и отношений. Отвечайте по возможности быстро, долго не раздумывая над каждым вопросом. Плохих или хороших ответов нет, есть только ваше собственное мнение. Отвечать нужно „да” или „нет”. В бланке ответов это соответственно „+” или „-”, которые нужно проставить рядом с номером вопроса”.

Опросник:

1. Любите ли вы лежать на диване и ничего не делать?
2. Любите ли вы сами зарабатывать деньги и получать от этого удовольствие?
3. Часто ли вас посещает мысль, что хочется сходить в театр или на выставку?
4. Часто ли вы помогаете близким по хозяйству?
5. Считаете ли вы, что любовь – определяющее чувство в жизни?
6. Любите ли вы читать книги о чем-то новом, еще неизвестном вам?
7. Хотите ли вы стать боссом (начальником какой-нибудь компании)?
8. Хотите ли вы, чтобы вас уважали друзья за ваши личностные качества?
9. Хотите ли вы сами принимать участие в каких-либо общественных мероприятиях (митингах, забастовках) в пользу близкого вам слоя населения?
10. Считаете ли вы, что без общения с друзьями ваша жизнь будет тусклой и безрадостной?
11. Считаете ли вы, что было бы здоровье, а все остальное приложится?
12. Часто ли вам хочется расслабиться (послушать легкую музыку, например)?
13. Вы избрали свою профессию в основном потому, что она может вам приносить большой материальный достаток?
14. Считаете ли вы, что в жизни важно уметь играть на музыкальных инструментах, рисовать и т. п.?

15. Если кто-то из ваших знакомых заболел, выберете ли вы время, чтобы его навестить?
16. Ваш брак заключен (будет заключен) по любви?
17. Любите ли вы читать научно-популярные книги?
18. Хотели вы в школе стать каким-либо организатором?
19. Если вы совершили неблагоприятный поступок по отношению к друзьям или сотрудникам, будете ли вы переживать по этому поводу?
20. Считаете ли вы, что путем общественных действий (митингов, собраний) можно что-либо изменить в общественной жизни?
21. Можете ли вы спокойно обойтись без частого общения со своими знакомыми?
22. Считаете ли вы, что необходимо каким-либо образом укреплять свое здоровье (плавать, бегать, играть в теннис и т. д.)?
23. Главное для вас – ваше настроение в данный момент, а что будет потом – не так важно?
24. Считаете ли вы, что главное – это приобрести дом (квартиру), машину и другие материальные блага?
25. Любите ли вы гулять по лесу, парку?
26. Как вы считаете, нужно ли помогать материально тем, кто просит милостыню, или нет?
27. Любовь – это чувство, которое рождается и умирает?
28. Хотели бы вы стать ученым или научным сотрудником?
29. Власть – это почетно и значимо или от нее больше хлопот и всяких неприятностей?
30. Хотели бы вы, чтобы у вас было больше друзей?
31. Приходило ли вам в голову заняться переустройством какой-либо общественной организации (клуба, консультационного пункта, института)?
32. Много ли своего свободного времени вы хотели бы уделять общению?
33. Часто ли вы задумываетесь о своем здоровье?
34. Считаете ли вы, что очень важно уметь доставлять себе удовольствие?

35. Если все начать сначала, выбрали бы вы сейчас более высокооплачиваемую работу, чем настоящая?
36. Хотели бы вы заняться фотографией?
37. Считаете ли вы, что нужно обязательно помочь упавшему человеку?
38. Чувство любви для вас – это первооснова жизни или нет?
39. Часто ли вы задаете себе вопрос: „А почему именно так?“
40. Хотели бы вы „делать“ политику?
41. Часто ли ваш внутренний голос задает вам вопрос: „А уважают ли меня окружающие?“
42. Являются ли для вас общественные явления предметом обсуждения дома или на работе?
43. Если вы три дня проведете на необитаемом острове, умрете ли вы от одиночества?
44. Катаетесь ли вы на лыжах, чтобы укрепить свое здоровье?
45. Часто ли вы подолгу мечтаете, лежа с закрытыми глазами?
46. Главное в жизни – это делать деньги и создавать собственный бизнес?
47. Часто ли вы покупаете картины и другие художественные изделия или хотели бы их купить?
48. Если кто-то из близких довольно долго болеет, будете ли вы за него выполнять его обязанности по хозяйству смиренно и безропотно?
49. Любите ли вы маленьких детей?
50. Хотели бы вы создать какую-нибудь свою „теорию“ (относительности, таблицу и т. п.)?
51. Хотите ли вы быть похожим на какого-либо известного человека (актера, политика, бизнесмена)?
52. Важно ли вам, чтобы вас уважали сослуживцы за ваши профессиональные знания?
53. Хотели бы вы в настоящее время что-либо сами предпринять в политике?
54. Вы человек решительный?
55. Ходите ли вы в сауну, бассейн, баню, занимаетесь ли аэробикой для

поддержания хорошего физического состояния?

56. Нормальный отдых – это чрезвычайно важно, не так ли?

57. В жизни чрезвычайно важно накопить материальные средства и передать их детям?

58. Хотелось ли вам когда-нибудь самому нарисовать картину или сочинить музыку?

59. Когда маленький ребенок плачет – это „крик о помощи“?

60. Для вас важнее любить самому, чем быть любимым?

61. „Во всем хочется дойти до самой сути” – это про вас?

62. Вы хотели бы, чтобы ваши дети стали знаменитыми людьми?

63. Хотели бы вы, чтобы сослуживцы обращались к вам за помощью в личном плане, как к человеку?

64. В общественной жизни пусть остается все как есть?

65. Общение – это лишь пустая трата времени?

66. Здоровье – это не самое главное в жизни, не так ли?

Бланк для відповідей:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
Сумма:										
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI

Примітка: I – „приємне проведення часу, відпочинок”, II – „високий матеріальний добробут”, III – „пошук і насолода прекрасним”, IV – „допомога та милосердя по відношенню до інших людей”, V – „любов”, VI – „пізнання нового у світі, природі, людині”, VII – „високий соціальний статус і управління людьми”, VIII – „визнання і повага людей та вплив на оточуючих”, IX – „соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві”, X – „спілкування”, XI – „здоров’я”.

Додаток Г

„Опросник ценностей” (методика Ш. Шварца, російськомовна версія)

Опросник состоит из двух частей „Обзор ценностей” и „Профиль личности”.

Обзор ценностей

Инструкция: „В этом опроснике Вам нужно ответить на вопрос: „Какие ценности важны для меня как руководящие принципы моей жизни и какие ценности менее важны для меня?”. Далее на последующих страницах приведены два списка ценностей, взятых из различных культур. В скобках приведено объяснение каждой ценности. Ваша задача заключается в том, чтобы оценить степень важности каждой ценности как руководящего принципа Вашей жизни. Используйте оценочную шкалу отметок от –1 до 7. Чем выше номер (–1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), тем более важной данная ценность является для Вас как руководящий принцип Вашей жизни. При этом примерно ориентируйтесь на следующие значения отметок: отметка „–1” характеризует ценности, противоположные Вашим принципам, отметка „0” означает, что ценность совершенно не важна, не является руководящим принципом Вашей жизни, отметка „3” означает, что ценность важна, отметка „6” означает, что ценность очень важна, отметка „7” характеризует ценности высшей значимости, обычно таких ценностей не должно быть более двух. Перед каждой ценностью в списке проставьте номер, указывающий важность этой ценности лично для вас как руководящего принципа вашей жизни. Постарайтесь различать ценности насколько это возможно, используя все номера от –1 до 7 (–1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)”.

Как руководящий принцип моей жизни эта ценность является:

Противоположной моим принципам	Не важной	Важной					Очень важной	Высшей значимости
		1	2	3	4	5		
–1	0	1	2	3	4	5	6	7

„Для начала просмотрите ценности из **Списка 1**, выберите одну из них, которая является самой важной для Вас, и оцените ее значимость (отметка „7”). Далее выберите ценность, которая наиболее противоречит Вашим принципам, и оцените ее (отметка – 1). Если нет такой ценности, выберите ценность, наименее важную для Вас, и оцените ее отметкой „0” или „1”, в соответствии с ее значимостью. Затем оцените все остальные ценности из **Списка 1”**.

Список ценностей 1

1. Равенство (равные возможности для всех).
2. Внутренняя гармония (быть в мире с самим собой).
3. Социальная сила (контроль над другими, доминантность).
4. Удовольствие (удовлетворение желаний).
5. Свобода (свобода мыслей и действий).
6. Духовная жизнь (акцент на духовных, а не материальных вопросах).
7. Чувство принадлежности (ощущение, что другие заботятся обо мне).
8. Социальный порядок (стабильность общества).
9. Жизнь, полная впечатлений (стремление к новизне).
10. Смысл жизни (цели в жизни).
11. Вежливость (предупредительность, хорошие манеры).
12. Богатство (материальная собственность, деньги).
13. Национальная безопасность (защищенность своей нации от врагов).
14. Самоуважение (вера в собственную ценность).
15. Уважение мнения других (учет интересов других людей, избегание конфронтации).
16. Креативность (уникальность, богатое воображение).
17. Мир во всем мире (свобода от войны и конфликтов).
18. Уважение традиций (сохранение признанных традиций, обычаев).
19. Зрелая любовь (глубокая эмоциональная и духовная близость).
20. Самодисциплина (самоограничение, устойчивость к соблазнам).
21. Право на уединение (право на личное пространство).
22. Безопасность семьи (безопасность для близких).
23. Социальное признание (одобрение, уважение других).
24. Единство с природой (слияние с природой).
25. Изменчивая жизнь (жизнь, наполненная проблемами, новизной и изменениями).
26. Мудрость (зрелое понимание мира).
27. Авторитет (право быть лидером или командовать).
28. Истинная дружба (близкие друзья).

29. Мир красоты (красота природы и искусства).

30. Социальная справедливость (исправление несправедливости, забота).

Список ценностей 2

„Теперь оцените, насколько важна каждая из следующих ценностей для Вас как руководящий принцип Вашей жизни. Эти ценности выражены в способах действия, которые могут быть более или менее важными для Вас. Попробуйте различить ценности, насколько это возможно, используя все номера. Для начала прочитайте ценности в списке 2, выберите то, что для Вас наиболее важно, оцените на шкале (отметка 7). Затем выберите ценность, которая противоречит вашим принципам (отметка –1). Если такой ценности нет, выберите ценность наименее важную для Вас и оцените ее отметками 0 или 1, в соответствии с ее значимостью. Затем оцените остальные ценности”.

Как руководящий принцип моей жизни эта ценность является:

Противоположной моим принципам	Не важной	Важной					Очень важной	Высшей значимости
		1	2	3	4	5		
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

31. Самостоятельный (надеющийся на себя, самодостаточный).

32. Сдержанный (избегающий крайностей в чувствах и действиях).

33. Верный (преданный друзьям, группе).

34. Целеустремленный (трудолюбивый, вдохновенный).

35. Открытый к чужим мнениям (терпимый к различным идеям и верованиям).

36. Скромный (простой, не стремящийся привлечь к себе внимание).

37. Смелый (ищущий приключений, риск).

38. Защищающий окружающую среду (сохраняющий природу).

39. Влиятельный (имеющий влияние на людей и события).

40. Уважающий родителей и старших (проявляющий уважение).

41. Выбирающий собственные цели (отбирающий собственные намерения).

42. Здоровый (не больной физически или душевно).

43. Способный (компетентный, способный эффективно действовать).

44. Принимающий жизнь (подчиняющийся жизненным обстоятельствам).

45. Честный (откровенный, искренний).

46. Сохраняющий свой имидж (защита собственного „лица”).
47. Послушный (исполнительный, подчиняющийся правилам).
48. Умный (логичный, мыслящий).
49. Полезный (работающий на благо других).
50. Наслаждающийся жизнью (наслаждение едой, сексом, развлечениями).
51. Благочестивый (придерживающийся религиозной веры и убеждений).
52. Ответственный (надежный, заслуживающий доверия).
53. Любознательный (интересующийся всем, пытливый).
54. Склонный прощать (стремящийся прощать другого).
55. Успешный (достигающий цели).
56. Чистоплотный (опрятный, аккуратный).
57. Потворствующий своим желаниям (занимающийся тем, что доставляет удовольствие).

Профиль личности

Инструкция: „Ниже приведены описания некоторых людей. Пожалуйста, прочитайте каждое описание и подумайте, насколько каждый человек похож или не похож на Вас. Поставьте крестик в одной из клеточек справа, которая показывает, насколько описываемый человек похож на Вас”.

	Очень похож на меня	Похож на меня	В не- кото- рой степени похож на меня	Не- много похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
1. Придумывать что-то новое и быть изобретательным важно для него. Он любит поступать по-своему, на свой лад.						
2. Для него важно быть богатым. Он хочет, чтобы у него было много денег и дорогих вещей.						
3. Он считает, что важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково. Он верит, что у всех должны быть равные возможности в жизни.						
4. Для него очень важно показать свои способности. Он хочет, чтобы люди восхищались тем, что он делает.						

5. Для него важно жить в безопасном окружении. Он избегает всего, что может угрожать его безопасности.						
6. Он считает, что важно делать много разных дел в жизни. Он всегда стремится к новизне.						
7. Он верит, что люди должны делать то, что им говорят. Он считает, что люди должны придерживаться правил всегда, даже когда никто не видит.						
8. Для него важно выслушать мнение людей, которые отличаются от него. Даже если он не согласен с ними, он все равно хочет их понять.						
9. Он считает, что важно не просить большего, чем имеешь. Он верит, что люди должны довольствоваться тем, что у них есть.						
10. Он всегда ищет повод для развлечения. Для него важно делать то, что доставляет ему удовольствие.						
11. Для него важно самому решать, что делать. Ему нравится быть свободным в планировании и выборе своей деятельности.						
12. Для него очень важно помогать окружающим. Он хочет заботиться об их благополучии.						
13. Для него очень важно преуспеть в жизни. Ему нравится производить впечатление на других людей.						
14. Для него очень важна безопасность его страны. Он считает, что государство должно быть готово к защите от внешней и внутренней угрозы.						
15. Он любит рисковать. Он всегда ищет приключений.						
16. Для него важно всегда вести себя должным образом. Он хочет избегать действий, которые люди сочли бы неверными.						
17. Для него важно быть главным и указывать другим, что делать. Он хочет, чтобы люди делали то, что он говорит.						
18. Для него важно быть преданным своим друзьям. Он хочет посвятить себя своим близким.						

19. Он искренне верит, что люди должны заботиться о природе. Заботиться об окружающей среде важно для него.						
20. Быть религиозным важно для него. Он очень старается следовать своим религиозным убеждениям.						
21. Для него важно, чтобы вещи содержались в порядке и в чистоте. Ему действительно не нравится беспорядок.						
22. Он считает, что важно интересоваться многим. Ему нравится быть любознательным и пытаться понять разные вещи.						
23. Он считает, что все народы мира должны жить в гармонии. Содействовать установлению мира между всеми группами людей на земле важно для него.						
24. Он думает, что важно быть честолюбивым. Ему хочется показать насколько он способный.						
25. Он думает, что лучше всего поступать в соответствии с установившимися традициями. Для него важно соблюдать обычаи, которые он усвоил.						
26. Для него важно получать удовольствие от жизни. Ему нравится „баловать” себя.						
27. Для него важно быть чутким к нуждам других людей. Он старается поддерживать тех, кого знает.						
28. Он полагает, что всегда должен проявлять уважение к своим родителям и людям старшего возраста. Для него важно быть послушным.						
29. Он хочет, чтобы со всеми поступали справедливо, даже с людьми, которых он не знает. Для него важно защищать слабых.						
30. Он любит сюрпризы. Для него важно, чтобы его жизнь была полна ярких впечатлений.						
31. Он очень старается не заболеть. Сохранение здоровья очень важно для него.						
32. Продвижение вперед в жизни важно для него. Он стремится делать все лучше, чем другие.						

33. Для него важно прощать людей, которые обидели его. Он старается видеть хорошее в них и не держать обиду.						
34. Для него важно быть независимым. Ему нравится полагаться на себя.						
35. Иметь стабильное правительство важно для него. Он беспокоится о сохранении общественного порядка.						
36. Для него очень важно все время быть вежливым с другими людьми. Он старается никогда не раздражать и не беспокоить других.						
37. Он по-настоящему хочет наслаждаться жизнью. Хорошо проводить время очень важно для него.						
38. Для него важно быть скромным. Он старается не привлекать к себе внимание.						
39. Он всегда хочет быть тем, кто принимает решения. Ему нравится быть лидером.						
40. Для него важно приспособливаться к природе, быть частью ее. Он верит, что люди не должны изменять природу.						

Ключ для обработки результатов:

	Номера пунктов опросника	
	Обзор ценностей (уровень нормативных идеалов) – список 1, 2	Профиль личности (уровень индивидуальных приоритетов)
Конформность Conformity	11,20,40,47	7, 16, 28, 36
Традиции Tradition	18,32,36,44,51	9, 20, 25, 38
Доброта Benevolence	33,45,49,52,54	12, 18,27,33
Универсализм Universalism	1,17,24,26,29,30,35,38	3, 8, 19, 23, 29, 40
Самостоятельность Self-Direction	5, 16,31,41,53	1, 11,22,34
Стимуляция Stimulation	9, 25, 37	6, 15, 30
Гедонизм Hedonism	4, 50, 57	10, 26, 37
Достижения Achievement	34, 39, 43, 55	4, 13, 24, 32
Власть Power	3, 12, 27, 46	2, 17, 39
Безопасность Security	8, 13, 15,22,56	5, 14,21,31,35

Додаток Г

„Методика исследования системы жизненных смыслов”

(методика В. Котлякова, російськомовна версія)

Инструкция: „Перед Вами список из 24 утверждений. Это перечень жизненных смыслов, на которые могут ориентироваться люди в своей жизни. Прочитайте, пожалуйста, внимательно весь список”.

Смысл моей жизни состоит в том:

1. ... чтобы помогать другим людям;
2. ... чтобы быть свободным;
3. ... чтобы получать удовольствие;
4. ... чтобы совершенствоваться;
5. ... чтобы добиваться успеха;
6. ... чтобы быть с близким человеком;
7. ... чтобы передать все лучшее своим детям;
8. ... чтобы понять себя самого;
9. ... чтобы делать добро;
10. ... чтобы жить;
11. ... чтобы испытывать счастье;
12. ... чтобы осуществить себя;
13. ... чтобы сделать хорошую карьеру;
14. ... чтобы чувствовать, что кому-то нужен;
15. ... чтобы жить ради своей семьи;
16. ... чтобы познавать Бога;
17. ... чтобы улучшать мир;
18. ... чтобы любить;
19. ... чтобы получать как можно больше ощущений и переживаний;
20. ... чтобы реализовать все свои возможности;
21. ... чтобы занимать достойное положение в обществе;
22. ... чтобы радоваться общению с другими;
23. ... чтобы помогать своим родным и близким;
24. ... чтобы понять жизнь.

Теперь Вам предстоит сделать мягкую рейтинговую оценку представленного списка. Для этого выберите 3 утверждения, которые занимают 1-место в системе Ваших личных жизненных смыслов, затем 3 утверждения, которые Вы могли бы поставить на 2-е, на 3-е и т.д. до 8-го места. Запишите порядковые номера этих утверждений в таблицу 1.

Таблица 1

Рейтинг представленности жизненных смыслов

Ранг утверждения	Порядковые номера утверждений		
1 место			
2 место			
3 место			
4 место			
5 место			
6 место			
7 место			
8 место			

Чтобы подсчитать свой результат, воспользуйтесь таблицей 2. Здесь представлены основные категории жизненных смыслов (альтруистические, экзистенциальные, гедонистические и т.д.). Вам необходимо выяснить, какой вес (сумма ранговых значений) имеет каждая из этих категорий в Вашей личной системе жизненных смыслов.

Для этого напротив каждого порядкового номера утверждения Вы должны указать ранг (место), который Вы присвоили этому утверждению в таблице 1. Например: первому утверждению Вы присвоили 4-е место. Напротив порядкового номера 1 ставите 4 (ранг этого утверждения) и т. д. по всем порядковым номерам.

Когда вся таблица 2 будет заполнена (кроме столбца „Сумма ранговых значений”), Вы можете подсчитать результат по каждой из восьми категорий жизненных смыслов. Для этого достаточно сложить ранговые значения напротив каждой из категорий и записать результат в столбце „Сумма ранговых значений”. Например: чтобы подсчитать сумму ранговых значений категории

„Альтруистические”, вы должны сложить ранговые значения утверждений под номерами 1, 9, 17. Запишите полученный результат в последний столбик „Сумма ранговых значений”. И так по всем восьми категориям.

Таблица 2

Рейтинг категорий жизненных смыслов

Категории жизненных смыслов	Порядковые номера и соответствующие им ранги (места) утверждений			Сумма ранговых значений
Альтруистические	1.	9.	17.	
Экзистенциальные	2.	10.	18.	
Гедонистические	3.	11.	19.	
Самореализации	4.	12.	20.	
Статусные	5.	13.	21.	
Коммуникативные	6.	14.	22.	
Семейные	7.	15.	23.	
Когнитивные	8.	16.	24.	

Интерпретация данных.

Сравнивая полученные результаты, Вы должны помнить, что чем меньше сумма ранговых значений, тем больший вес имеет эта категория в системе Ваших жизненных смыслов, и наоборот.

В зависимости от полученной суммы ранговых значений по каждой из категорий, вы можете оценить представленность каждой из категорий в Вашей личной системе жизненных смыслов:

18-24 балла – смыслы этой категории представлены слабо в Вашей системе жизненных смыслов;

10-17 баллов – смыслы этой категории представлены достаточно в Вашей системе жизненных смыслов;

3-9 баллов – смыслы этой категории доминируют в Вашей системе жизненных смыслов.

Додаток Д

„Професійна ідентичність” (модифікований опитувальник Л. Шнейдер)

Інструкція: „У своїй професійній діяльності кожна людина керується певними принципами, цінностями, установками. Чим будете керуватися ви особисто у майбутньому? Даний опитувальник розроблено відносно до професії вихователя. Оцініть за шкалою значимість цих цінностей для Вас”: 1 – „не важливо зовсім”, 2 – „мало важливо”, 3 – „маю сумнів, важливо чи ні”, 4 – „важливо”, 5 – „дуже важливо”.

- 1) Досягати значимого, важливого в роботі, незважаючи на труднощі.
- 2) Самостійність, незалежність у роботі.
- 3) Мати авторитет, бути лідером серед колег.
- 4) Підкорятися вказівкам, розпорядженням начальства.
- 5) Уникати неприємностей на роботі.
- 6) Чіткість, організованість, порядок у роботі.
- 7) Позитивне відношення начальства.
- 8) Готовність йти на оправданий ризик у роботі.
- 9) Проявляти ініціативу, експериментувати, пробувати нове у роботі з дітьми.
- 10) Витримувати дистанцію у взаємодії з іншими людьми (колегами, батьками).
- 11) Орієнтуватись у професійних ситуаціях, виділяти головне та другорядне.
- 12) Уміння передбачати події у роботі з дітьми.
- 13) Приймати швидкі та правильні рішення у професійній діяльності.
- 14) Уміння чітко спланувати свою професійну діяльність.
- 15) Наполегливість, настирність у досягненні поставлених професійних цілей.
- 16) Мати витримку, бути терплячим у взаємодії з дітьми.
- 17) Уміння вчитись на своїх помилках.
- 18) Розуміти і поважати дітей.
- 19) Уміння співробітничати з іншими людьми (колегами).
- 20) Уміння бачити ситуацію очима дитини.

- 21) Мати гідну зарплатню.
- 22) Отримати високу посаду.
- 23) Отримувати задоволення від роботи.
- 24) Соціальний престиж роботи.
- 25) Надавати допомогу батькам у розвитку їх дітей.

Факторний аналіз, I курс

Примечания

	Вывод создан	18-май-2014 14:39:15
Ввод	Комментарии	
	Активный набор данных	Набор данных 2
	Фильтр	<нет>
	Толщина	<нет>
	Разделить файл	<нет>
	Кол-во строк в рабочем файле данных	82
Обработка пропущенных значений	Задание пропущенных	Команда MISSING=EXCLUDE: Определенные пользователем пропущенные значения трактуются как пропущенные.
	Использованные наблюдения	Команда LISTWISE: Статистики основаны на наблюдениях, для которых ни в какой из используемых переменных нет пропущенных значений.
	Редактор синтаксиса	<p>FACTOR</p> <p>/VARIABLES VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025</p> <p>/MISSING LISTWISE</p> <p>/ANALYSIS VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025</p> <p>/PRINT INITIAL CORRELATION SIG EXTRACTION FSCORE</p> <p>/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)</p> <p>/EXTRACTION PC</p> <p>/ROTATION NOROTATE</p> <p>/METHOD=CORRELATION.</p>
Ресурсы	Процессорное время	0:00:00.093
	Время вычислений	0:00:00.313
	Максимальная требуемая память	74020 (72,285K) байтов

[Набор данных 2]

Матрица корреляций

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005
Корреляция	VAR00001	1,000	,276	,266	,290	-,011
	VAR00002	,276	1,000	-,013	,040	,006
	VAR00003	,266	-,013	1,000	-,048	-,391
	VAR00004	,290	,040	-,048	1,000	,211
	VAR00005	-,011	,006	-,391	,211	1,000
	VAR00006	,200	,077	,064	,493	,031
	VAR00007	,219	,474	,120	,116	,256
	VAR00008	,023	,000	,161	,076	,010
	VAR00009	,057	,432	-,002	,095	,089
	VAR00010	,042	-,018	-,054	-,161	,041
	VAR00011	,143	-,095	,024	-,074	,187
	VAR00012	,164	,243	,027	,189	,330
	VAR00013	,146	,204	,004	,022	,078
	VAR00014	,246	,311	-,042	,173	,146
	VAR00015	,061	,119	,140	,109	-,144
	VAR00016	,073	,289	-,114	,253	,193
	VAR00017	,078	,009	-,201	,342	,026
	VAR00018	,335	,113	,218	,244	,116
	VAR00019	,000	-,033	-,160	,298	,070
	VAR00020	,027	,117	-,419	,252	,310
	VAR00021	-,062	-,068	-,186	,189	-,065
	VAR00022	-,135	-,099	-,028	,004	-,208
	VAR00023	,017	,128	-,022	-,174	,083
	VAR00024	-,065	,022	-,034	,122	-,140
	VAR00025	-,077	,148	-,331	,150	,183
Знч. (1-сторонняя)	VAR00001		,006	,008	,004	,459
	VAR00002	,006		,453	,362	,479
	VAR00003	,008	,453		,335	,000
	VAR00004	,004	,362	,335		,029
	VAR00005	,459	,479	,000	,029	
	VAR00006	,036	,247	,283	,000	,391
	VAR00007	,024	,000	,142	,149	,010
	VAR00008	,419	,498	,075	,249	,466
	VAR00009	,306	,000	,492	,198	,214
	VAR00010	,354	,437	,314	,074	,358
	VAR00011	,100	,197	,415	,254	,046
	VAR00012	,071	,014	,403	,044	,001
	VAR00013	,096	,033	,485	,423	,243
	VAR00014	,013	,002	,355	,060	,095
	VAR00015	,293	,143	,105	,165	,098
	VAR00016	,257	,004	,154	,011	,041
	VAR00017	,243	,467	,035	,001	,408
	VAR00018	,001	,156	,025	,013	,150
	VAR00019	,499	,385	,075	,003	,267
	VAR00020	,404	,148	,000	,011	,002
	VAR00021	,291	,272	,047	,044	,280
	VAR00022	,113	,188	,401	,485	,030
	VAR00023	,438	,126	,422	,059	,230
	VAR00024	,280	,422	,381	,137	,106
	VAR00025	,246	,092	,001	,089	,050

Матрица корреляций

		VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010
Корреляция	VAR00001	,200	,219	,023	,057	,042
	VAR00002	,077	,474	,000	,432	-,018
	VAR00003	,064	,120	,161	-,002	-,054
	VAR00004	,493	,116	,076	,095	-,161
	VAR00005	,031	,256	,010	,089	,041
	VAR00006	1,000	,080	,214	,254	-,211
	VAR00007	,080	1,000	,107	,271	,086
	VAR00008	,214	,107	1,000	,136	-,014
	VAR00009	,254	,271	,136	1,000	-,004
	VAR00010	-,211	,086	-,014	-,004	1,000
	VAR00011	,175	,083	,037	,203	,205
	VAR00012	,073	,398	,208	,420	,254
	VAR00013	,113	,188	,183	,381	-,059
	VAR00014	,113	,230	,170	,285	-,053
	VAR00015	-,050	-,081	,299	,440	,035
	VAR00016	-,012	,231	-,009	,396	,062
	VAR00017	,289	,000	,002	,141	-,059
	VAR00018	,376	,328	,264	,269	,091
	VAR00019	,311	,194	,011	,008	,074
	VAR00020	,025	-,087	,284	,346	,117
	VAR00021	,133	,128	-,043	-,222	-,123
	VAR00022	-,050	-,069	,336	-,060	,068
	VAR00023	-,229	,304	,175	,232	,238
	VAR00024	,029	,255	,189	-,036	,041
	VAR00025	,077	,148	,131	,173	,197
Знч. (1-сторонняя)	VAR00001	,036	,024	,419	,306	,354
	VAR00002	,247	,000	,498	,000	,437
	VAR00003	,283	,142	,075	,492	,314
	VAR00004	,000	,149	,249	,198	,074
	VAR00005	,391	,010	,466	,214	,358
	VAR00006		,237	,027	,011	,028
	VAR00007	,237		,170	,007	,222
	VAR00008	,027	,170		,112	,451
	VAR00009	,011	,007	,112		,485
	VAR00010	,028	,222	,451	,485	
	VAR00011	,058	,229	,372	,034	,033
	VAR00012	,257	,000	,030	,000	,011
	VAR00013	,156	,045	,050	,000	,300
	VAR00014	,157	,019	,063	,005	,319
	VAR00015	,328	,234	,003	,000	,379
	VAR00016	,457	,018	,468	,000	,289
	VAR00017	,004	,498	,493	,103	,298
	VAR00018	,000	,001	,008	,007	,209
	VAR00019	,002	,040	,461	,471	,255
	VAR00020	,410	,218	,005	,001	,148
	VAR00021	,117	,126	,351	,022	,136
	VAR00022	,328	,269	,001	,296	,271
	VAR00023	,019	,003	,058	,018	,016
	VAR00024	,399	,010	,045	,374	,358
	VAR00025	,245	,092	,121	,060	,038

Матрица корреляций

		VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
Корреляция	VAR00001	,143	,164	,146	,246	,061
	VAR00002	-,095	,243	,204	,311	,119
	VAR00003	,024	,027	,004	-,042	,140
	VAR00004	-,074	,189	,022	,173	,109
	VAR00005	,187	,330	,078	,146	-,144
	VAR00006	,175	,073	,113	,113	-,050
	VAR00007	,083	,398	,188	,230	-,081
	VAR00008	,037	,208	,183	,170	,299
	VAR00009	,203	,420	,381	,285	,440
	VAR00010	,205	,254	-,059	-,053	,035
	VAR00011	1,000	,263	,019	,049	-,139
	VAR00012	,263	1,000	,212	,429	,255
	VAR00013	,019	,212	1,000	,230	,297
	VAR00014	,049	,429	,230	1,000	,172
	VAR00015	-,139	,255	,297	,172	1,000
	VAR00016	-,131	,508	,200	,399	,381
	VAR00017	-,015	,132	,228	,205	,147
	VAR00018	,057	,493	,291	,294	,185
	VAR00019	-,204	,193	-,057	,238	,099
	VAR00020	-,023	,297	,275	,111	,398
	VAR00021	-,362	-,028	-,119	-,185	-,190
	VAR00022	-,368	-,055	-,168	-,176	,185
	VAR00023	,057	,263	,182	,084	,319
	VAR00024	-,187	,167	,036	,049	,064
	VAR00025	,091	,133	,022	,112	-,010
Знч. (1-сторонняя)	VAR00001	,100	,071	,096	,013	,293
	VAR00002	,197	,014	,033	,002	,143
	VAR00003	,415	,403	,485	,355	,105
	VAR00004	,254	,044	,423	,060	,165
	VAR00005	,046	,001	,243	,095	,098
	VAR00006	,058	,257	,156	,157	,328
	VAR00007	,229	,000	,045	,019	,234
	VAR00008	,372	,030	,050	,063	,003
	VAR00009	,034	,000	,000	,005	,000
	VAR00010	,033	,011	,300	,319	,379
	VAR00011		,008	,433	,331	,107
	VAR00012	,008		,028	,000	,010
	VAR00013	,433	,028		,019	,003
	VAR00014	,331	,000	,019		,061
	VAR00015	,107	,010	,003	,061	
	VAR00016	,121	,000	,036	,000	,000
	VAR00017	,448	,118	,020	,032	,094
	VAR00018	,305	,000	,004	,004	,048
	VAR00019	,033	,041	,307	,016	,187
	VAR00020	,418	,003	,006	,160	,000
	VAR00021	,000	,400	,144	,048	,044
	VAR00022	,000	,310	,066	,057	,048
	VAR00023	,307	,008	,051	,226	,002
	VAR00024	,046	,066	,374	,331	,284
	VAR00025	,207	,117	,422	,159	,464

Матрица корреляций

		VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020
Корреляция	VAR00001	,073	,078	,335	,000	,027
	VAR00002	,289	,009	,113	-,033	,117
	VAR00003	-,114	-,201	,218	-,160	-,419
	VAR00004	,253	,342	,244	,298	,252
	VAR00005	,193	,026	,116	,070	,310
	VAR00006	-,012	,289	,376	,311	,025
	VAR00007	,231	,000	,328	,194	-,087
	VAR00008	-,009	,002	,264	,011	,284
	VAR00009	,396	,141	,269	,008	,346
	VAR00010	,062	-,059	,091	,074	,117
	VAR00011	-,131	-,015	,057	-,204	-,023
	VAR00012	,508	,132	,493	,193	,297
	VAR00013	,200	,228	,291	-,057	,275
	VAR00014	,399	,205	,294	,238	,111
	VAR00015	,381	,147	,185	,099	,398
	VAR00016	1,000	,136	,200	,276	,518
	VAR00017	,136	1,000	,188	,326	,184
	VAR00018	,200	,188	1,000	,321	,213
	VAR00019	,276	,326	,321	1,000	,159
	VAR00020	,518	,184	,213	,159	1,000
	VAR00021	,059	,087	-,019	,101	-,018
	VAR00022	,027	-,122	,024	,067	,094
	VAR00023	,267	,106	,158	,138	,188
	VAR00024	,077	,069	,204	,283	-,118
	VAR00025	,205	,018	,069	,206	,417
Знч. (1-сторонняя)	VAR00001	,257	,243	,001	,499	,404
	VAR00002	,004	,467	,156	,385	,148
	VAR00003	,154	,035	,025	,075	,000
	VAR00004	,011	,001	,013	,003	,011
	VAR00005	,041	,408	,150	,267	,002
	VAR00006	,457	,004	,000	,002	,410
	VAR00007	,018	,498	,001	,040	,218
	VAR00008	,468	,493	,008	,461	,005
	VAR00009	,000	,103	,007	,471	,001
	VAR00010	,289	,298	,209	,255	,148
	VAR00011	,121	,448	,305	,033	,418
	VAR00012	,000	,118	,000	,041	,003
	VAR00013	,036	,020	,004	,307	,006
	VAR00014	,000	,032	,004	,016	,160
	VAR00015	,000	,094	,048	,187	,000
	VAR00016		,111	,036	,006	,000
	VAR00017	,111		,045	,001	,049
	VAR00018	,036	,045		,002	,027
	VAR00019	,006	,001	,002		,077
	VAR00020	,000	,049	,027	,077	
	VAR00021	,300	,217	,434	,184	,436
	VAR00022	,406	,137	,416	,275	,200
	VAR00023	,008	,173	,078	,108	,046
	VAR00024	,247	,270	,033	,005	,145
	VAR00025	,032	,436	,270	,032	,000

Матрица корреляций

		VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025
Корреляция	VAR00001	-,062	-,135	,017	-,065	-,077
	VAR00002	-,068	-,099	,128	,022	,148
	VAR00003	-,186	-,028	-,022	-,034	-,331
	VAR00004	,189	,004	-,174	,122	,150
	VAR00005	-,065	-,208	,083	-,140	,183
	VAR00006	,133	-,050	-,229	,029	,077
	VAR00007	,128	-,069	,304	,255	,148
	VAR00008	-,043	,336	,175	,189	,131
	VAR00009	-,222	-,060	,232	-,036	,173
	VAR00010	-,123	,068	,238	,041	,197
	VAR00011	-,362	-,368	,057	-,187	,091
	VAR00012	-,028	-,055	,263	,167	,133
	VAR00013	-,119	-,168	,182	,036	,022
	VAR00014	-,185	-,176	,084	,049	,112
	VAR00015	-,190	,185	,319	,064	-,010
	VAR00016	,059	,027	,267	,077	,205
	VAR00017	,087	-,122	,106	,069	,018
	VAR00018	-,019	,024	,158	,204	,069
	VAR00019	,101	,067	,138	,283	,206
	VAR00020	-,018	,094	,188	-,118	,417
	VAR00021	1,000	,328	-,021	,292	-,076
	VAR00022	,328	1,000	,053	,433	,136
	VAR00023	-,021	,053	1,000	,203	,071
	VAR00024	,292	,433	,203	1,000	,095
	VAR00025	-,076	,136	,071	,095	1,000
Знч. (1-сторонняя)	VAR00001	,291	,113	,438	,280	,246
	VAR00002	,272	,188	,126	,422	,092
	VAR00003	,047	,401	,422	,381	,001
	VAR00004	,044	,485	,059	,137	,089
	VAR00005	,280	,030	,230	,106	,050
	VAR00006	,117	,328	,019	,399	,245
	VAR00007	,126	,269	,003	,010	,092
	VAR00008	,351	,001	,058	,045	,121
	VAR00009	,022	,296	,018	,374	,060
	VAR00010	,136	,271	,016	,358	,038
	VAR00011	,000	,000	,307	,046	,207
	VAR00012	,400	,310	,008	,066	,117
	VAR00013	,144	,066	,051	,374	,422
	VAR00014	,048	,057	,226	,331	,159
	VAR00015	,044	,048	,002	,284	,464
	VAR00016	,300	,406	,008	,247	,032
	VAR00017	,217	,137	,173	,270	,436
	VAR00018	,434	,416	,078	,033	,270
	VAR00019	,184	,275	,108	,005	,032
	VAR00020	,436	,200	,046	,145	,000
	VAR00021		,001	,426	,004	,248
	VAR00022	,001		,317	,000	,111
	VAR00023	,426	,317		,034	,264
	VAR00024	,004	,000	,034		,198
	VAR00025	,248	,111	,264	,198	

Общности

	Начальные	Извлеченные
VAR00001	1,000	,573
VAR00002	1,000	,800
VAR00003	1,000	,781
VAR00004	1,000	,711
VAR00005	1,000	,767
VAR00006	1,000	,796
VAR00007	1,000	,809
VAR00008	1,000	,707
VAR00009	1,000	,687
VAR00010	1,000	,640
VAR00011	1,000	,739
VAR00012	1,000	,703
VAR00013	1,000	,611
VAR00014	1,000	,450
VAR00015	1,000	,790
VAR00016	1,000	,741
VAR00017	1,000	,694
VAR00018	1,000	,645
VAR00019	1,000	,734
VAR00020	1,000	,841
VAR00021	1,000	,699
VAR00022	1,000	,779
VAR00023	1,000	,645
VAR00024	1,000	,676
VAR00025	1,000	,758

Метод выделения: Анализ главных компонент.

Полная объясненная дисперсия

Компонента	Начальные собственные значения	Суммы квадратов нагрузок извлечения		
	Кумулятивный %	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	17,985	4,496	17,985	17,985
2	27,707	2,430	9,721	27,707
3	36,433	2,182	8,727	36,433
4	44,752	2,080	8,319	44,752
5	51,657	1,726	6,905	51,657
6	57,627	1,493	5,970	57,627
7	62,615	1,247	4,988	62,615
8	67,020	1,101	4,404	67,020
9	71,109	1,022	4,090	71,109

Метод выделения: Анализ главных компонент.

Полная объясненная дисперсия

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	4,496	17,985	
2	2,430	9,721	
3	2,182	8,727	
4	2,080	8,319	
5	1,726	6,905	
6	1,493	5,970	
7	1,247	4,988	
8	1,101	4,404	
9	1,022	4,090	
10	,942	3,766	74,875
11	,849	3,398	78,273
12	,732	2,929	81,203
13	,705	2,821	84,023
14	,609	2,434	86,458
15	,537	2,148	88,606
16	,518	2,071	90,677
17	,437	1,747	92,424
18	,378	1,512	93,936
19	,327	1,307	95,243
20	,311	1,245	96,488
21	,249	,995	97,483
22	,214	,856	98,339
23	,205	,821	99,160
24	,134	,534	99,695
25	,076	,305	100,000

Метод выделения: Анализ главных компонент.

Матрица компонент^а

	Компонента						
	1	2	3	4	5	6	7
VAR00001	,309	-,261	,467	,102	,061	-,027	,003
VAR00002	,447	-,209	,035	,144	,153	,534	,383
VAR00003	-,088	-,278	,464	,643	-,050	,113	-,051
VAR00004	,414	,310	,450	-,372	-,141	,042	,060
VAR00005	,321	-,141	-,198	-,551	,266	,082	,116
VAR00006	,320	,123	,650	-,261	-,164	,268	,195
VAR00007	,491	-,081	,166	,167	,634	-,196	,192
VAR00008	,336	,165	,002	,353	-,206	,498	,333
VAR00009	,642	-,269	-,105	,107	-,229	-,103	,213
VAR00010	,124	-,104	-,398	,103	,379	,368	-,270
VAR00011	,103	,612	,017	-,191	,169	,511	,012
VAR00012	,726	-,135	-,067	,066	,260	,120	-,099
VAR00013	,471	-,207	,006	,131	-,285	-,131	,020
VAR00014	,572	-,166	,132	-,036	,015	-,191	-,106
VAR00015	,464	,054	-,234	,415	-,551	-,015	-,168
VAR00016	,661	,112	-,256	-,042	-,052	-,336	-,101
VAR00017	,359	,189	,222	-,294	-,242	-,049	,460
VAR00018	,616	,025	,348	,167	,094	,283	-,109
VAR00019	,397	,458	,152	-,193	,151	,055	-,418
VAR00020	,567	,150	-,459	-,275	-,367	,107	,127
VAR00021	-,071	,654	,163	-,053	,224	-,222	,105
VAR00022	-,026	,681	-,181	,393	-,026	,194	,271
VAR00023	,385	-,008	-,395	,354	,209	-,009	-,304
VAR00024	,195	,571	,071	,343	,343	,062	-,037
VAR00025	,342	,166	-,345	-,299	,136	,226	,353

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

а. Извлеченных компонент: 9

Матрица компонент^а

	Компонента	
	8	9
VAR00001	,384	,168
VAR00002	,079	-,272
VAR00003	,211	,067
VAR00004	,240	,142
VAR00005	-,115	,444
VAR00006	-,124	-,192
VAR00007	-,170	,012
VAR00008	-,163	,119
VAR00009	-,155	-,216
VAR00010	,282	-,114
VAR00011	-,147	-,072
VAR00012	,077	,227
VAR00013	-,470	,100
VAR00014	,114	-,129
VAR00015	,113	,019
VAR00016	,287	,130
VAR00017	-,311	-,157
VAR00018	,013	,121
VAR00019	,101	-,309
VAR00020	,132	,175
VAR00021	-,136	,329
VAR00022	,122	,013
VAR00023	-,275	,057
VAR00024	-,217	-,140
VAR00025	,144	-,436

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

а. Извлеченных компонент: 9

Матрица коэффициентов оценок компонент

	Компонента						
	1	2	3	4	5	6	7
VAR00001	,069	-,108	,214	,049	,035	-,018	,002
VAR00002	,099	-,086	,016	,069	,089	-,358	,307
VAR00003	-,020	-,114	,213	,309	-,029	,076	-,041
VAR00004	,092	,127	,206	-,179	-,082	,028	,048
VAR00005	,071	-,058	-,091	-,265	,154	,055	,093
VAR00006	,071	,051	,298	-,125	-,095	,179	,156
VAR00007	,109	-,033	,076	,080	,367	-,131	,154
VAR00008	,075	,068	,001	,170	-,119	,334	,267
VAR00009	,143	-,111	-,048	,052	-,133	-,069	,171
VAR00010	,027	-,043	-,182	,049	,220	,247	-,217
VAR00011	,023	-,252	,008	-,092	,098	,342	,009
VAR00012	,161	-,056	-,031	,032	,150	,081	-,079
VAR00013	,105	-,085	,003	,063	-,165	-,088	,016
VAR00014	,127	-,068	,060	-,017	,009	-,128	-,085
VAR00015	,103	,022	-,107	,199	-,319	-,010	-,135
VAR00016	,147	,046	-,117	-,020	-,030	-,225	-,081
VAR00017	,080	,078	,102	-,141	-,140	-,033	-,369
VAR00018	,137	,010	,159	,080	,054	,190	-,088
VAR00019	,088	,188	,070	-,093	,087	,037	-,335
VAR00020	,126	,062	-,211	-,132	-,213	,072	,102
VAR00021	-,016	,269	,075	-,025	,130	-,149	,084
VAR00022	-,006	,280	-,083	,189	-,015	,130	,217
VAR00023	,086	-,003	-,181	,170	,121	-,006	-,243
VAR00024	,043	,235	,032	,165	,199	,042	-,030
VAR00025	,076	,068	-,158	-,144	,079	,152	,283

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Матрица коэффициентов оценок компонент

	Компонента	
	8	9
VAR00001	,349	,164
VAR00002	,072	-,266
VAR00003	,192	,065
VAR00004	,218	,139
VAR00005	-,104	,435
VAR00006	-,113	-,188
VAR00007	-,154	,012
VAR00008	-,148	,116
VAR00009	-,141	-,211
VAR00010	,256	-,111
VAR00011	-,134	-,070
VAR00012	,070	,222
VAR00013	-,427	,098
VAR00014	,104	-,126
VAR00015	,103	,019
VAR00016	,260	,127
VAR00017	-,283	-,153
VAR00018	,011	,119
VAR00019	,092	-,302
VAR00020	,120	,171
VAR00021	-,123	,322
VAR00022	,111	,013
VAR00023	-,250	,056
VAR00024	-,197	-,137
VAR00025	,131	-,427

Матрица коэффициентов оценок компонент

	Компонента	
	8	9
VAR00001	,349	,164
VAR00002	,072	-,266
VAR00003	,192	,065
VAR00004	,218	,139
VAR00005	-,104	,435
VAR00006	-,113	-,188
VAR00007	-,154	,012
VAR00008	-,148	,116
VAR00009	-,141	-,211
VAR00010	,256	-,111
VAR00011	-,134	-,070
VAR00012	,070	,222
VAR00013	-,427	,098
VAR00014	,104	-,126
VAR00015	,103	,019
VAR00016	,260	,127
VAR00017	-,283	-,153
VAR00018	,011	,119
VAR00019	,092	-,302
VAR00020	,120	,171
VAR00021	-,123	,322
VAR00022	,111	,013
VAR00023	-,250	,056
VAR00024	-,197	-,137
VAR00025	,131	-,427

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Ковариационная матрица оценок компонент

Компонента	1	2	3	4	5	6	7
1	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000
3	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000
4	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000
5	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000
6	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000
7	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000
8	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
9	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Ковариационная матрица оценок компонент

Компонента	8	9
1	,000	,000
2	,000	,000
3	,000	,000
4	,000	,000
5	,000	,000
6	,000	,000
7	,000	,000
8	1,000	,000
9	,000	1,000

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Факторный анализ, V курс

Примечания

	Вывод создан		18-май-2014 15:00:54
Ввод	Комментарии		
	Активный набор данных	Набор данных 2	
	Фильтр	<нет>	
	Толщина	<нет>	
	Разделить файл	<нет>	
Обработка пропущенных значений	Кол-во строк в рабочем файле данных		93
	Задание пропущенных	Команда MISSING=EXCLUDE: Определенные пользователем пропущенные значения трактуются как пропущенные.	
	Использованные наблюдения	Команда LISTWISE: Статистики основаны на наблюдениях, для которых ни в какой из используемых переменных нет пропущенных значений.	
	Редактор синтаксиса	<pre> FACTOR /VARIABLES VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 /MISSING LISTWISE /ANALYSIS VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 /PRINT INITIAL CORRELATION SIG EXTRACTION FSCORE /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25) /EXTRACTION PC /ROTATION NOROTATE /METHOD=CORRELATION. </pre>	
Ресурсы	Процессорное время		0:00:00.078
	Время вычислений		0:00:00.109
	Максимальная требуемая память		74020 (72,285K) байтов

[Набор данных 2]

Матрица корреляций

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005
Корреляция	VAR00001	1,000	,095	-,058	-,201	-,340
	VAR00002	,095	1,000	,066	-,077	-,047
	VAR00003	-,058	,066	1,000	-,026	,190
	VAR00004	-,201	-,077	-,026	1,000	,499
	VAR00005	-,340	-,047	,190	,499	1,000
	VAR00006	-,040	,077	,218	,269	,268
	VAR00007	-,205	,044	,438	,099	,264
	VAR00008	-,124	-,098	-,154	,210	-,042
	VAR00009	-,173	-,077	,016	,266	,461
	VAR00010	,057	,181	-,407	-,126	-,029
	VAR00011	-,274	-,044	-,273	,258	,387
	VAR00012	-,475	-,058	,085	,458	,395
	VAR00013	-,282	,019	-,017	,303	,330
	VAR00014	-,145	,048	,290	,019	,215
	VAR00015	,226	,008	,074	,117	,189
	VAR00016	-,301	,115	,208	,240	,396
	VAR00017	-,153	-,002	-,252	-,087	-,204
	VAR00018	-,191	,028	,022	,446	,526
	VAR00019	-,312	-,007	-,251	,172	,378
	VAR00020	-,456	-,262	,235	,300	,637
	VAR00021	,324	,058	,457	-,315	,157
	VAR00022	,146	,213	-,098	,146	,174
	VAR00023	,017	,000	,335	,115	,196
	VAR00024	,485	,361	-,042	-,020	-,236
	VAR00025	-,056	,006	,074	,432	,430
Знч. (1-сторонняя)	VAR00001		,183	,289	,027	,000
	VAR00002	,183		,265	,233	,329
	VAR00003	,289	,265		,403	,034
	VAR00004	,027	,233	,403		,000
	VAR00005	,000	,329	,034	,000	
	VAR00006	,353	,231	,018	,005	,005
	VAR00007	,024	,339	,000	,172	,005
	VAR00008	,119	,175	,071	,022	,344
	VAR00009	,048	,232	,440	,005	,000
	VAR00010	,292	,041	,000	,115	,390
	VAR00011	,004	,338	,004	,006	,000
	VAR00012	,000	,291	,208	,000	,000
	VAR00013	,003	,430	,434	,002	,001
	VAR00014	,083	,323	,002	,428	,019
	VAR00015	,015	,470	,240	,132	,035
	VAR00016	,002	,135	,022	,010	,000
	VAR00017	,072	,491	,007	,204	,025
	VAR00018	,033	,397	,418	,000	,000
	VAR00019	,001	,474	,008	,050	,000
	VAR00020	,000	,006	,012	,002	,000
	VAR00021	,001	,290	,000	,001	,066
	VAR00022	,081	,020	,176	,081	,048
	VAR00023	,434	,497	,001	,137	,030
	VAR00024	,000	,000	,345	,424	,011
	VAR00025	,298	,476	,240	,000	,000

Матрица корреляций

		VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010
Корреляция	VAR00001	-,040	-,205	-,124	-,173	,057
	VAR00002	,077	,044	-,098	-,077	,181
	VAR00003	,218	,438	-,154	,016	-,407
	VAR00004	,269	,099	,210	,266	-,126
	VAR00005	,268	,264	-,042	,461	-,029
	VAR00006	1,000	,391	-,225	,433	-,338
	VAR00007	,391	1,000	-,211	,415	-,148
	VAR00008	-,225	-,211	1,000	-,126	,063
	VAR00009	,433	,415	-,126	1,000	-,042
	VAR00010	-,338	-,148	,063	-,042	1,000
	VAR00011	-,133	,081	,045	,180	,483
	VAR00012	,169	,231	,206	,339	-,254
	VAR00013	,234	,007	,085	,199	-,181
	VAR00014	-,157	,213	,058	,224	,011
	VAR00015	,318	,147	-,288	,402	,027
	VAR00016	,086	,487	,133	,280	,005
	VAR00017	-,156	-,095	,043	-,047	-,113
	VAR00018	,137	,129	,121	,212	,200
	VAR00019	-,118	,067	,322	,281	,161
	VAR00020	,129	,413	-,042	,422	,066
	VAR00021	,362	,360	-,350	,141	-,106
	VAR00022	,314	-,024	,030	,181	,323
	VAR00023	,093	,336	,032	,217	,015
	VAR00024	,241	,183	-,222	,001	,287
	VAR00025	,071	,253	-,074	,317	,019
Знч. (1-сторонняя)	VAR00001	,353	,024	,119	,048	,292
	VAR00002	,231	,339	,175	,232	,041
	VAR00003	,018	,000	,071	,440	,000
	VAR00004	,005	,172	,022	,005	,115
	VAR00005	,005	,005	,344	,000	,390
	VAR00006		,000	,015	,000	,000
	VAR00007	,000		,021	,000	,079
	VAR00008	,015	,021		,115	,273
	VAR00009	,000	,000	,115		,344
	VAR00010	,000	,079	,273	,344	
	VAR00011	,102	,220	,333	,042	,000
	VAR00012	,053	,013	,024	,000	,007
	VAR00013	,012	,475	,210	,028	,042
	VAR00014	,066	,020	,291	,015	,459
	VAR00015	,001	,080	,003	,000	,399
	VAR00016	,206	,000	,102	,003	,482
	VAR00017	,068	,184	,342	,326	,141
	VAR00018	,095	,108	,124	,021	,027
	VAR00019	,130	,260	,001	,003	,062
	VAR00020	,110	,000	,344	,000	,265
	VAR00021	,000	,000	,000	,088	,156
	VAR00022	,001	,409	,389	,041	,001
	VAR00023	,187	,001	,382	,018	,444
	VAR00024	,010	,039	,016	,495	,003
	VAR00025	,249	,007	,240	,001	,430

Матрица корреляций

		VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
Корреляция	VAR00001	-,274	-,475	-,282	-,145	,226
	VAR00002	-,044	-,058	,019	,048	,008
	VAR00003	-,273	,085	-,017	,290	,074
	VAR00004	,258	,458	,303	,019	,117
	VAR00005	,387	,395	,330	,215	,189
	VAR00006	-,133	,169	,234	-,157	,318
	VAR00007	,081	,231	,007	,213	,147
	VAR00008	,045	,206	,085	,058	-,288
	VAR00009	,180	,339	,199	,224	,402
	VAR00010	,483	-,254	-,181	,011	,027
	VAR00011	1,000	,311	,093	,028	-,169
	VAR00012	,311	1,000	,327	,366	-,095
	VAR00013	,093	,327	1,000	,164	,088
	VAR00014	,028	,366	,164	1,000	,134
	VAR00015	-,169	-,095	,088	,134	1,000
	VAR00016	,176	,297	,042	,388	-,131
	VAR00017	,038	,077	,087	-,176	-,054
	VAR00018	,397	,122	,096	,081	,158
	VAR00019	,614	,489	,158	,132	-,257
	VAR00020	,451	,305	,207	,325	,111
	VAR00021	-,188	-,143	-,164	,207	,328
	VAR00022	,124	-,086	,172	-,084	,347
	VAR00023	,027	,270	-,008	,327	-,074
	VAR00024	-,075	-,238	-,146	-,099	,364
	VAR00025	,218	,107	,117	,202	,221
Знч. (1-сторонняя)	VAR00001	,004	,000	,003	,083	,015
	VAR00002	,338	,291	,430	,323	,470
	VAR00003	,004	,208	,434	,002	,240
	VAR00004	,006	,000	,002	,428	,132
	VAR00005	,000	,000	,001	,019	,035
	VAR00006	,102	,053	,012	,066	,001
	VAR00007	,220	,013	,475	,020	,080
	VAR00008	,333	,024	,210	,291	,003
	VAR00009	,042	,000	,028	,015	,000
	VAR00010	,000	,007	,042	,459	,399
	VAR00011		,001	,188	,393	,052
	VAR00012	,001		,001	,000	,181
	VAR00013	,188	,001		,058	,201
	VAR00014	,393	,000	,058		,100
	VAR00015	,052	,181	,201	,100	
	VAR00016	,045	,002	,345	,000	,106
	VAR00017	,360	,232	,205	,046	,303
	VAR00018	,000	,123	,181	,219	,065
	VAR00019	,000	,000	,065	,104	,006
	VAR00020	,000	,001	,023	,001	,145
	VAR00021	,035	,086	,059	,023	,001
	VAR00022	,119	,207	,050	,212	,000
	VAR00023	,399	,004	,471	,001	,239
	VAR00024	,236	,011	,081	,172	,000
	VAR00025	,018	,155	,132	,026	,017

Матрица корреляций

		VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020
Корреляция	VAR00001	-,301	-,153	-,191	-,312	-,456
	VAR00002	,115	-,002	,028	-,007	-,262
	VAR00003	,208	-,252	,022	-,251	,235
	VAR00004	,240	-,087	,446	,172	,300
	VAR00005	,396	-,204	,526	,378	,637
	VAR00006	,086	-,156	,137	-,118	,129
	VAR00007	,487	-,095	,129	,067	,413
	VAR00008	,133	,043	,121	,322	-,042
	VAR00009	,280	-,047	,212	,281	,422
	VAR00010	,005	-,113	,200	,161	,066
	VAR00011	,176	,038	,397	,614	,451
	VAR00012	,297	,077	,122	,489	,305
	VAR00013	,042	,087	,096	,158	,207
	VAR00014	,388	-,176	,081	,132	,325
	VAR00015	-,131	-,054	,158	-,257	,111
	VAR00016	1,000	-,129	,363	,254	,279
	VAR00017	-,129	1,000	-,222	,113	-,113
	VAR00018	,363	-,222	1,000	,298	,499
	VAR00019	,254	,113	,298	1,000	,333
	VAR00020	,279	-,113	,499	,333	1,000
	VAR00021	,129	-,304	,218	-,161	,170
	VAR00022	-,010	,060	,025	,075	-,112
	VAR00023	,315	-,323	,095	,084	,193
	VAR00024	-,080	-,042	-,118	-,304	-,274
	VAR00025	,379	-,125	,575	,161	,488
Знч. (1-сторонняя)	VAR00001	,002	,072	,033	,001	,000
	VAR00002	,135	,491	,397	,474	,006
	VAR00003	,022	,007	,418	,008	,012
	VAR00004	,010	,204	,000	,050	,002
	VAR00005	,000	,025	,000	,000	,000
	VAR00006	,206	,068	,095	,130	,110
	VAR00007	,000	,184	,108	,260	,000
	VAR00008	,102	,342	,124	,001	,344
	VAR00009	,003	,326	,021	,003	,000
	VAR00010	,482	,141	,027	,062	,265
	VAR00011	,045	,360	,000	,000	,000
	VAR00012	,002	,232	,123	,000	,001
	VAR00013	,345	,205	,181	,065	,023
	VAR00014	,000	,046	,219	,104	,001
	VAR00015	,106	,303	,065	,006	,145
	VAR00016		,109	,000	,007	,003
	VAR00017	,109		,016	,141	,141
	VAR00018	,000	,016		,002	,000
	VAR00019	,007	,141	,002		,001
	VAR00020	,003	,141	,000	,001	
	VAR00021	,109	,002	,018	,062	,052
	VAR00022	,462	,285	,406	,237	,143
	VAR00023	,001	,001	,183	,211	,032
	VAR00024	,223	,343	,130	,002	,004
	VAR00025	,000	,116	,000	,061	,000

Матрица корреляций

		VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025
Корреляция	VAR00001	,324	,146	,017	,485	-,056
	VAR00002	,058	,213	,000	,361	,006
	VAR00003	,457	-,098	,335	-,042	,074
	VAR00004	-,315	,146	,115	-,020	,432
	VAR00005	,157	,174	,196	-,236	,430
	VAR00006	,362	,314	,093	,241	,071
	VAR00007	,360	-,024	,336	,183	,253
	VAR00008	-,350	,030	,032	-,222	-,074
	VAR00009	,141	,181	,217	,001	,317
	VAR00010	-,106	,323	,015	,287	,019
	VAR00011	-,188	,124	,027	-,075	,218
	VAR00012	-,143	-,086	,270	-,238	,107
	VAR00013	-,164	,172	-,008	-,146	,117
	VAR00014	,207	-,084	,327	-,099	,202
	VAR00015	,328	,347	-,074	,364	,221
	VAR00016	,129	-,010	,315	-,080	,379
	VAR00017	-,304	,060	-,323	-,042	-,125
	VAR00018	,218	,025	,095	-,118	,575
	VAR00019	-,161	,075	,084	-,304	,161
	VAR00020	,170	-,112	,193	-,274	,488
	VAR00021	1,000	,066	,277	,232	,092
	VAR00022	,066	1,000	,000	,402	-,027
	VAR00023	,277	,000	1,000	-,048	,187
	VAR00024	,232	,402	-,048	1,000	-,038
	VAR00025	,092	-,027	,187	-,038	1,000
Знч. (1-сторонняя)	VAR00001	,001	,081	,434	,000	,298
	VAR00002	,290	,020	,497	,000	,476
	VAR00003	,000	,176	,001	,345	,240
	VAR00004	,001	,081	,137	,424	,000
	VAR00005	,066	,048	,030	,011	,000
	VAR00006	,000	,001	,187	,010	,249
	VAR00007	,000	,409	,001	,039	,007
	VAR00008	,000	,389	,382	,016	,240
	VAR00009	,088	,041	,018	,495	,001
	VAR00010	,156	,001	,444	,003	,430
	VAR00011	,035	,119	,399	,236	,018
	VAR00012	,086	,207	,004	,011	,155
	VAR00013	,059	,050	,471	,081	,132
	VAR00014	,023	,212	,001	,172	,026
	VAR00015	,001	,000	,239	,000	,017
	VAR00016	,109	,462	,001	,223	,000
	VAR00017	,002	,285	,001	,343	,116
	VAR00018	,018	,406	,183	,130	,000
	VAR00019	,062	,237	,211	,002	,061
	VAR00020	,052	,143	,032	,004	,000
	VAR00021		,264	,004	,012	,191
	VAR00022	,264		,497	,000	,397
	VAR00023	,004	,497		,323	,036
	VAR00024	,012	,000	,323		,359
	VAR00025	,191	,397	,036	,359	

Общности

	Начальные	Извлеченные
VAR00001	1,000	,658
VAR00002	1,000	,695
VAR00003	1,000	,660
VAR00004	1,000	,789
VAR00005	1,000	,701
VAR00006	1,000	,847
VAR00007	1,000	,744
VAR00008	1,000	,612
VAR00009	1,000	,645
VAR00010	1,000	,831
VAR00011	1,000	,794
VAR00012	1,000	,727
VAR00013	1,000	,552
VAR00014	1,000	,883
VAR00015	1,000	,809
VAR00016	1,000	,670
VAR00017	1,000	,626
VAR00018	1,000	,773
VAR00019	1,000	,709
VAR00020	1,000	,799
VAR00021	1,000	,724
VAR00022	1,000	,688
VAR00023	1,000	,647
VAR00024	1,000	,736
VAR00025	1,000	,717

Метод выделения: Анализ главных компонент.

Полная объясненная дисперсия

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	5,179	20,715	
2	3,398	13,592	
3	2,433	9,733	
4	1,976	7,904	
5	1,535	6,141	
6	1,331	5,324	
7	1,127	4,509	
8	1,055	4,222	
9	,966	3,862	76,002
10	,814	3,256	79,259
11	,763	3,051	82,310
12	,670	2,678	84,988
13	,625	2,500	87,488
14	,558	2,230	89,718
15	,497	1,989	91,707
16	,443	1,771	93,478
17	,315	1,259	94,737
18	,285	1,141	95,878
19	,251	1,005	96,884
20	,201	,803	97,686
21	,170	,680	98,367
22	,132	,529	98,895
23	,112	,448	99,343
24	,096	,384	99,727
25	,068	,273	100,000

Полная объясненная дисперсия

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	5,179	20,715	
2	3,398	13,592	
3	2,433	9,733	
4	1,976	7,904	
5	1,535	6,141	
6	1,331	5,324	
7	1,127	4,509	
8	1,055	4,222	
9	,966	3,862	76,002
10	,814	3,256	79,259
11	,763	3,051	82,310
12	,670	2,678	84,988
13	,625	2,500	87,488
14	,558	2,230	89,718
15	,497	1,989	91,707
16	,443	1,771	93,478
17	,315	1,259	94,737
18	,285	1,141	95,878
19	,251	1,005	96,884
20	,201	,803	97,686
21	,170	,680	98,367
22	,132	,529	98,895
23	,112	,448	99,343
24	,096	,384	99,727
25	,068	,273	100,000

Метод выделения: Анализ главных компонент.

Полная объясненная дисперсия

Компонента	Начальные собственные значения	Суммы квадратов нагрузок извлечения		
	Кумулятивный %	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	20,715	5,179	20,715	20,715
2	34,307	3,398	13,592	34,307
3	44,040	2,433	9,733	44,040
4	51,945	1,976	7,904	51,945
5	58,085	1,535	6,141	58,085
6	63,410	1,331	5,324	63,410
7	67,918	1,127	4,509	67,918
8	72,140	1,055	4,222	72,140

Метод выделения: Анализ главных компонент.

Матрица компонент^а

	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
VAR00001	-,498	,439	,262	,174	-,054	,264
VAR00002	-,082	,204	,278	,114	,546	,085
VAR00003	,240	,528	-,544	,085	,079	,074
VAR00004	,570	-,142	,204	-,346	-,063	,509
VAR00005	,807	,034	,119	-,079	-,155	,044
VAR00006	,309	,543	,082	-,532	,068	,017
VAR00007	,516	,454	-,180	,054	,215	-,322
VAR00008	,068	-,520	-,035	,049	,252	-,485
VAR00009	,610	,232	,166	-,249	,028	-,266
VAR00010	-,047	-,181	,679	,544	,070	-,135
VAR00011	,475	,442	,440	,250	-,018	-,285
VAR00012	,617	-,274	-,225	-,260	,363	-,016
VAR00013	,362	-,136	,030	-,523	,125	,118
VAR00014	,423	,113	-,259	,296	,281	-,006
VAR00015	,127	,574	,374	-,276	-,228	-,046
VAR00016	,601	,052	-,122	,287	,318	,086
VAR00017	-,185	-,347	,052	-,390	,126	-,424
VAR00018	,622	-,010	,297	,234	-,346	,265
VAR00019	,507	-,529	,173	,119	,206	-,196
VAR00020	,775	-,023	-,047	,122	-,341	-,244
VAR00021	,137	,753	-,094	,272	-,086	-,142
VAR00022	,051	,211	,659	-,229	,326	,050
VAR00023	,382	,251	-,239	,342	,308	,187
VAR00024	-,249	,531	,535	,010	,301	,004
VAR00025	,590	,121	,175	,151	-,325	,221

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

а. Извлеченных компонент: 8

Матрица компонент^а

	Компонента	
	7	8
VAR00001	,175	-,123
VAR00002	-,320	,386
VAR00003	-,077	,054
VAR00004	-,141	,004
VAR00005	,022	-,046
VAR00006	-,239	-,324
VAR00007	-,292	-,034
VAR00008	,129	-,135
VAR00009	,211	-,116
VAR00010	,123	-,011
VAR00011	-,085	-,166
VAR00012	,117	-,081
VAR00013	,243	,200
VAR00014	,553	,388
VAR00015	,377	,226
VAR00016	-,264	,173
VAR00017	-,107	,332
VAR00018	-,214	,078
VAR00019	,039	-,214
VAR00020	,062	,029
VAR00021	,067	-,153
VAR00022	,153	-,149
VAR00023	,182	-,318
VAR00024	-,106	,056
VAR00025	-,127	,361

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Матрица компонент^а

	Компонента	
	7	8
VAR00001	,175	-,123
VAR00002	-,320	,386
VAR00003	-,077	,054
VAR00004	-,141	,004
VAR00005	,022	-,046
VAR00006	-,239	-,324
VAR00007	-,292	-,034
VAR00008	,129	-,135
VAR00009	,211	-,116
VAR00010	,123	-,011
VAR00011	-,085	-,166
VAR00012	,117	-,081
VAR00013	,243	,200
VAR00014	,553	,388
VAR00015	,377	,226
VAR00016	-,264	,173
VAR00017	-,107	,332
VAR00018	-,214	,078
VAR00019	,039	-,214
VAR00020	,062	,029
VAR00021	,067	-,153
VAR00022	,153	-,149
VAR00023	,182	-,318
VAR00024	-,106	,056
VAR00025	-,127	,361

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

а. Извлеченных компонент: 8

Матрица коэффициентов оценок компонент

	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
VAR00001	-,096	,129	,108	,088	-,035	,198
VAR00002	-,016	,060	,114	,058	,356	,064
VAR00003	,046	,155	-,223	,043	,051	,056
VAR00004	,110	-,042	,084	-,175	-,041	,382
VAR00005	,156	,010	,049	-,040	-,101	,033
VAR00006	,060	,160	,034	-,269	,044	,013
VAR00007	,100	,134	-,074	,027	,140	-,242
VAR00008	,013	-,153	-,014	,025	,164	,365
VAR00009	,118	,068	,068	-,126	,018	-,200
VAR00010	-,009	-,053	,279	,275	,046	-,102
VAR00011	,092	-,130	,181	,127	-,012	-,214
VAR00012	,119	-,081	-,093	-,132	,237	-,012
VAR00013	,070	-,040	,012	-,265	,081	,089
VAR00014	,082	,033	-,106	,150	,183	-,005
VAR00015	,025	,169	,154	-,140	-,149	-,035
VAR00016	,116	,015	-,050	,145	,207	,065
VAR00017	-,036	-,102	,021	-,197	,082	-,319
VAR00018	,120	-,003	,122	,119	-,226	,199
VAR00019	,098	-,156	,071	,060	,134	-,147
VAR00020	,150	-,007	-,019	,062	-,222	-,184
VAR00021	,026	,222	-,039	,138	-,056	-,107
VAR00022	,010	,062	,271	-,116	,212	,038
VAR00023	,074	,074	-,098	,173	,201	,140
VAR00024	-,048	,156	,220	,005	,196	,003
VAR00025	,114	,036	,072	,076	-,212	,166

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Матрица коэффициентов оценок компонент

	Компонента	
	7	8
VAR00001	,156	-,117
VAR00002	-,284	,365
VAR00003	-,069	,051
VAR00004	-,125	,003
VAR00005	,019	-,044
VAR00006	-,212	-,307
VAR00007	-,259	-,032
VAR00008	,114	-,128
VAR00009	,187	-,110
VAR00010	,109	-,010
VAR00011	-,075	-,158
VAR00012	,104	-,077
VAR00013	,216	,190
VAR00014	,491	,368
VAR00015	,334	,214
VAR00016	-,235	,164
VAR00017	-,095	,314
VAR00018	-,190	,074
VAR00019	,034	-,203
VAR00020	,055	,027
VAR00021	,059	-,145
VAR00022	,136	-,141
VAR00023	,161	-,301
VAR00024	-,094	,053
VAR00025	-,112	,342

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Ковариационная матрица оценок компонент

Компонента	1	2	3	4	5	6
1	1,000	,000	,000	,000	,000	,000
2	,000	1,000	,000	,000	,000	,000
3	,000	,000	1,000	,000	,000	,000
4	,000	,000	,000	1,000	,000	,000
5	,000	,000	,000	,000	1,000	,000
6	,000	,000	,000	,000	,000	1,000
7	,000	,000	,000	,000	,000	,000
8	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Ковариационная матрица оценок компонент

Компонента	7	8
1	,000	,000
2	,000	,000
3	,000	,000
4	,000	,000
5	,000	,000
6	,000	,000
7	1,000	,000
8	,000	1,000

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Додаток Е

Тест Р. Кэттелла (сокращенный вариант)

(російськомовна версія)

Инструкция: „Тестирование проводится с целью определения особенностей вашего характера. Вам предлагается ответить на все 79 вопросов, не пропуская ни одного из них. Ваш ответ заключается в выборе одной из трех альтернатив (а, в, с). Свой выбор фиксируйте в бланке для ответов, который приведен в конце опросника. В бланке соответствующую альтернативу к тому или иному вопросу обведите, например, в кружок. При выборе ответов долго не задумывайтесь. Желательно, чтобы неопределенных ответов (альтернатив „в”) у вас было как можно меньше. Это позволит точнее определить особенности вашего характера”.

Текст сокращенного варианта опросника

1. Если бы я сказал, что небо находится „внизу”, а зимой „жарко”, я должен был бы назвать преступника: а) бандитом; в) святым; с) тучей.
2. Когда я ложусь спать, я: а) засыпаю быстро; в) нечто среднее; с) засыпаю с трудом.
3. Если бы я вел машину по дороге, где много других машин, я предпочел бы: а) пропустить вперед большинство машин; в) не знаю; с) обогнать все идущие впереди машины.
4. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка:
а) верно; в) трудно сказать; с) неверно.
5. Большинство людей, с которыми я бываю в компании, несомненно, рады меня видеть: а) верно; в) иногда; с) неверно.
6. Я скорее бы занимался: а) фехтованием и танцами; в) затрудняюсь сказать; с) борьбой и баскетболом.
7. Меня забавляет одно обстоятельство: что делают люди — совсем непохоже на то, что они потом рассказывают об этом: а) да; в) иногда; с) нет.
8. Когда друзья подшучивают надо мной, я обычно смеюсь со всеми и вовсе не обижаюсь: а) да; в) не знаю; с) нет.
9. Если мне кто-нибудь наругает, я могу быстро забыть об этом: а) верно; в) не знаю; с) неверно.

10. Мне больше нравятся новые способы в выполнении какой-либо работы, чем испытанные приемы: а) верно; в) не знаю; с) неверно.

11. Когда я планирую что-нибудь, я предпочитаю делать это самостоятельно, без чьей-либо помощи: а) верно; в) иногда; с) нет.

12. Я думаю, что я менее чувствительный и менее возбудимый, чем большинство людей: а) верно; в) затрудняюсь сказать; с) неверно.

13. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения:
а) верно; в) не знаю; с) неверно.

Конец первого столбца.

14. Я думаю, что слово, противоположное по смыслу противоположности слова „неточный” – это: а) небрежный; в) приблизительный; с) тщательный.

15. У меня всегда хватает энергии, когда это мне необходимо: а) да; в) трудно сказать; с) нет.

16. Меня больше всего раздражают люди, которые: а) своими грубыми шутками вгоняют людей в краску; в) затрудняюсь ответить; с) создают неудобства для меня, опаздывая на условленную встречу.

17. Я думаю, что: а) не все надо делать одинаково тщательно; в) затрудняюсь ответить; с) любую работу надо выполнять тщательно, если вы за нее взялись.

18. Мне всегда приходится преодолевать смущение: а) да; в) возможно; с) нет.

19. Мои друзья чаще: а) советуются со мной; в) делают то и другое поровну; с) дают мне советы.

20. Если приятель обманывает по мелочам, я скорее предпочитаю сделать вид, что не заметил этого, чем разоблачить его: а) да; в) иногда; с) нет.

21. Я не могу равнодушно слушать, как другие люди высказывают идеи, противоположные тем, в которые я твердо верю: а) верно; в) затрудняюсь ответить; с) неверно.

22. Меня волнуют мои прошлые поступки и ошибки: а) да; в) не знаю; с) нет.

23. Если бы я одинаково умел и то и другое, то я бы предпочел: а) играть в шахматы; в) трудно сказать; с) играть в городки.

24. Мне нравятся общительные компанейские люди: а) да; в) не знаю; с) нет.

25. Я настолько осторожен и практичен, что со мной случается меньше неприятных неожиданностей, чем с другими людьми: а) да; в) трудно сказать; с) нет.

26. Я могу забыть о своих заботах и обязанностях, когда мне необходимо: а) да; в) иногда; с) нет.

Конец второго столбца.

27. Какое слово не связано с другими словами: а) кошка; в) близко; с) солнце.

28. То, что в некоторой степени отвлекает мое внимание: а) раздражает меня; в) нечто среднее; с) не беспокоит меня совершенно.

29. Если бы у меня было много денег, то я: а) позаботился бы о том, чтобы не вызвать к себе зависти; в) не знаю; с) жил бы, не стесняя себя ни в чем.

30. Люди должны больше, чем они делают сейчас, требовать соблюдения законов морали: а) да; в) иногда; с) нет.

31. Мне говорили, что ребенком я был: а) спокойным и мог оставаться один; в) не знаю; с) живым и подвижным.

32. Мне нравилась бы повседневная практическая работа с различными установками и машинами: а) да; в) не знаю; с) нет.

33. Я думаю, что большинство свидетелей говорит правду, даже если это нелегко для них: а) да; в) трудно сказать; с) нет.

34. Я стараюсь смеяться над шутками не так громко, как это делает большинство людей: а) верно; в) не знаю; с) неверно.

35. Я никогда не чувствую себя таким несчастным, что хочется плакать: а) верно; в) не знаю; с) неверно.

36. В музыке я наслаждаюсь: а) маршами в исполнении военных оркестров; в) не знаю; с) скрипичными соло.

37. Я бы скорее предпочел провести летний месяц: а) в деревне с одним или двумя друзьями; в) затрудняюсь сказать; с) возглавляя группу в туристическом лагере.

38. Усилия, затраченные на составление планов: а) никогда не лишние; в) трудно сказать; с) не стоят этого.

39. Необдуманные поступки и высказывания моих приятелей в мой адрес не обижают и не огорчают меня: а) верно; в) не знаю; с) неверно.

Конец третьего столбца.

40. Дом так относится к комнате, как дерево к: а) лесу; в) растению; с) листу.

41. То, что я делаю, у меня не получается: а) редко; в) иногда; с) часто.

42. В большинстве дел я: а) предпочитаю рискнуть; в) не знаю; с) предпочитаю действовать наверняка.

43. Мне больше нравится человек: а) большого ума, будь он даже ненадежен и непостоянен; в) трудно сказать; с) со средними способностями, но зато умеющий противостоять всяким соблазнам.

44. Я принимаю решения: а) быстрее, чем большинство людей; в) не знаю; с) медленнее, чем другие люди.

45. На меня большое впечатление производят: а) мастерство и изящество; в) трудно сказать; с) сила и мощь.

46. Я считаю, что я человек, склонный к сотрудничеству: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

47. Я предпочитаю: а) решать вопросы, касающиеся лично меня, сам; в) затрудняюсь сказать; с) советоваться с друзьями.

48. Если человек не отвечает сразу же после того, как я что-нибудь сказал ему, то я чувствую, что, должно быть, сказал какую-нибудь глупость: а) верно; в) не знаю; с) неверно.

49. В школьные годы я больше всего получил знаний: а) на уроках; в) трудно сказать; с) читая книги.

50. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности: а) верно; в) иногда; с) неверно.

51. Когда вопрос, который надо решать, очень труден и требует от меня много усилий, я стараюсь: а) заняться другим вопросом; в) затрудняюсь ответить; с) еще раз попытаться решить этот вопрос.

52. У меня возникают сильные эмоции: тревога, гнев, приступы смеха и т. п., казалось бы, без всякой причины: а) да; в) иногда; с) нет.

Конец четвертого столбца.

53. Я думаю, что правильное число, которое должно продолжить ряд 1, 2, 3, 6, 5, будет: а) 10; в) 5; с) 7.

54. Иногда у меня бывают непродолжительные приступы тошноты и головокружения без определенной причины: а) да; в) иногда; с) нет.

55. Я предпочитаю скорее отказаться от своего заказа, чем доставить официанту лишнее беспокойство: а) да; в) иногда; с) нет.

56. На вечеринке мне нравится: а) принимать участие в интересной работе; в) затрудняюсь ответить; с) смотреть, как люди отдыхают и просто отдыхать самому.

57. Я высказываю свое мнение независимо от того, сколько людей могут его услышать: а) да; в) иногда; с) нет.

58. Если бы мог перенестись в прошлое, я бы больше хотел встретиться с: а) Колумбом; в) не знаю; с) Пушкиным.

59. Я вынужден удерживать себя от того, чтобы не улаживать чужие дела: а) да; в) иногда; с) нет.

60. Если люди думают обо мне плохо, я не стараюсь переубедить их, а продолжаю поступать так, как считаю нужным: а) да; в) трудно сказать; с) нет.

61. Если я вижу, что старый друг холоден со мной и избегает меня, я обычно: а) сразу же думаю, что у него плохое настроение; в) не знаю; с) беспокоюсь о том, какой неверный поступок я совершил.

62. Все несчастья происходят из-за людей: а) которые стараются во все внести изменения, хотя уже существуют удовлетворительные способы решения этих вопросов; в) не знаю; с) которые отвергают новые, многообещающие предложения.

63. Я получаю большое удовольствие, рассказывая местные новости: а) да; в) иногда; с) нет.

64. Аккуратные, требовательные люди не уживаются со мной: а) верно; в) иногда; с) нет.

65. Мне кажется, что я менее раздражительный, чем большинство людей: а) верно; в) не знаю; с) неверно.

Конец пятого столбца.

66. Если стрелки часов встречаются ровно через каждые 65 минут, отмеренные по точным часам, то эти часы: а) отстают; в) идут правильно; с) спешат.

67. Мне бывает скучно: а) часто; в) иногда; с) редко.

68. Люди говорят, что мне нравится делать все своими оригинальными способами: а) верно; в) иногда; с) нет.

69. Дома в свободное время я: а) болтаю и отдыхаю; в) затрудняюсь ответить; с) занимаюсь интересующими меня делами.

70. Я робко и осторожно отношусь к завязыванию дружеских отношений с новыми людьми: а) да; в) иногда; с) нет.

71. Я считаю, что то, что люди говорят стихами, можно точно так же выразить прозой: а) да; в) иногда; с) нет.

72. Я подозреваю, что люди, с которыми я нахожусь в дружеских отношениях, могут оказаться отнюдь не друзьями за моей спиной: а) да, в большинстве случаев; в) иногда; с) нет, редко.

73. Я думаю, что интересно было бы быть: а) натуралистом, работать с растениями; в) не знаю; с) страховым агентом.

74. Я подвержен беспричинному страху и отвращению по отношению к некоторым вещам, некоторым животным: а) да; в) иногда; с) нет.

75. Я люблю размышлять о том, как можно было бы улучшить мир: а) да; в) трудно сказать; с) нет.

76. Я предпочитаю игры: а) где надо играть в команде или иметь партнера; в) не знаю; с) где каждый играет сам за себя.

77. Ночью мне снятся фантастические или нелепые сны: а) да; в) иногда; с) нет.

78. Если я остаюсь дома один, то через некоторое время ощущаю тревогу и страх: а) да; в) иногда; с) нет.

79. Если мать Марии является сестрой отца Александра, то кем является Александр по отношению к отцу Марии? а) двоюродным братом; в) племянником; с) дядей.

Бланк ответов:

Факторы	Ваш выбор альтернативных ответов							Итог	Среднее значение	Пояснения
	1 а в с	14 а в с	27 а в с	40 а в с	53 а в с	66 а в с	79 а в с			
В										
С										
Е										
Ф										
Н										
І										
Л										
Н										
О										
Q1										
Q2										
Q3										
Q4										

Проверка результатов (в баллах)

В	1. в1	14. с1	27. в1	40. с1	53. а1	66. с1	79. в1
С	2. а2, в1	15.а2,в1	28.в1, с2	41.а2,в1	54.в1, с2	67. в1, с2	
Е	3. в1, с2	16.в1, с2	29.в1, с2	42.а2,в1	55.в1, с2	68.а2,в1	
Ф	4. а2, в1	17.в1, с2	30.а2,в1	43.в1, с2	56.а2,в1	69.в1, г2	
Н	5. а2, в1	18.в1, с2	31.в1, с2	44.а2,в1	57.а2, ??	70. ???	
І	6. а2, в1	19.а2,в1	32.в1, с2	45.а2,в1	58.в1, с2	71.в1,с2	
Л	7. а2, в1	20.в1, с2	33.в1, с2	46.в1, с2	59.а2,в1	72.а2,в1	
Н	8. в1, с2	21.а2,в1	34.а2,в1	47.а2,в1	60.в1, ??	73.а2,в1	
О	9. в1, с2	22.а2,в1	35.в1, с2	48.а2,в1	61.в1, с2	74.а2,в1	
Q1	10.а2, в1	23.а2,в1	36.в1, с2	49.в1, с2	62.в1, с2	75.а2,в1	
Q2	11.а2,в1	24.в1, с2	37.а2,в1	50.а2,в1	63.в1, с2	76.в1,с2	

Q3	12.a2,в1	25.a2,в1	38.a2,в1	51.в1, с2	64.в1, с2	77.в1,с2	
Q4	13.a2,в1	26.в1, с2	39.в1, с2	52.a2,в1	65.в1, с2	78.a2,в1	

Примечания: в – 1 балл, с – 2 балла. Баллы суммировать отдельно по каждому фактору (по каждой строке) и сравнить со средними значениями.

Анализ результатов тестирования

1. Производится подсчет суммы баллов, набранных по каждому из факторов (В, С, Е, Н, С, I, Ь, И, О, С[^], £)2, £)4). Подсчет делается путем построчного суммирования значений 1 и 2 при соответствующих альтернативах (а, в, с), отмеченных испытуемым как ответы на вопросы теста. Сумма набранных баллов по каждому из факторов записывается в тетради или в табл. слева.

2. Полученные баллы сравниваются со средним значением по каждому из факторов (см. таблицу) и делаются соответствующие выводы по количественной выраженности характерологических свойств личности испытуемого.

Таблица

Факторы	Среднее значение	На 1-1,5 балла ниже среднего значения	На 1-1,5 балла выше среднего значения
В	4,0	Интеллект: конкретный	Абстрактное мышление
С	7,5	Эмоциональная неустойчивость	Эмоциональная стабильность
Е	5,5	Подчиненность, застенчивость	Доминантность, самоуверенность, авторитарность
F	7,8	Приспособляемость, беспринципность, подверженность влиянию случая, асоциальным действиям	Принципиальность, придерживается правил поведения, морали
Н	7,7	Робость, осторожность, сдержанность	Смелость, склонность к риску, легко переносит жизненные невзгоды
I	7,8	Жесткость, самоуверенность, практичность	Мягкость, зависимость, чувствительность, мечтательность, непрактичность
L	4,3	Доверчивость, уживчивость, легко ладит с людьми	Подозрительность, эгоистичность, осторожность
N	5,5	Прямолинейность, естественность, простота, сентиментальность	Хитрость, расчетливость, искушенность, проницательность
О	6,6	Спокойствие, уверенность в себе, жизнерадостность. Нервы не расшатаны	Тревожность, депрессивность, тяготеет к дурным предчувствиям
Факторы	Среднее значение	На 1-1,5 балла ниже среднего значения	На 1-1,5 балла выше среднего значения
Q1	8,1	Консерватизм, придерживается установившихся понятий, принимает их на веру	Радикализм, тяга к новому, экспериментирующий, критически настроенный, аналитически мыслящий
Q2	5,7	Конформизм, зависимость от группы, компанейский, следует общественному мнению	Независимость предпочитает собственные решения, не считается с общественным мнением
Q3	6,3	Недисциплинированность, плохой самоконтроль, подчинен собственным страстям	Высокий контроль своих эмоций и поведения, точность в выполнении социальных требований

Q4	6,0	Расслабленность, вялость, спокойствие, лень, низкое рабочее напряжение	Высокая активность, напряженность, деятельный, взвинченный, высокое рабочее напряжение
----	-----	--	--

Додаток Є

Вербальні реакції першокурсників

Вербальні реакції на слово-стимул „добро”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„щедрість, справедливість, чесність”	40
„добрі вчинки, милостиня, допомога ”	20
„підтримка людей”	18
„сім’я, батьки, діти, рідні”	17
„цінність”	16
„людина”	14
„щедрість”	12
„мир”	11
„дружба, дружлюбність, безкорисливість”	10
„повага, взаємоповага”	8
„радість, щастя, задоволення”	8
„вдячність”	6
„честь”	6
„злагода”	5
„зло, гнів, заздрощі”	4
„я”	3
Статистично незначущі реакції: „співчуття”, „перемагаюче”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „духовність”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
церква „віра, Бог”	8
„цінність людини”	8
„моральність, доброта, щирість, чесність ”	8
„внутрішній стан людини, стан душі, гармонія”	7
„любов”	7
„повага, ввічливість”	7
„безкорисливість”	6
„релігія, віросповідання”	5
„розум”	5
благополуччя	4
Статистично незначущі реакції: „багатство”, „мир”, „істина”, „альтруїзм”, „чесність”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „краса”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„гарний зовнішній вигляд, здоров’я”	49
„врода, макіяж, прикраси”	30
„любов, кохання, ніжність”	23
„діти, рідні люди”	20
„радість, ніжність, задоволення”	17
„пейзаж, краєвид, природа, небо, сонце, тварини”	16
„Я, дівчина”	10
„внутрішня краса, душа” („духовність”, „доброта”, „щирість”)	9
„косметика”	5
„вчинки”	5
„необхідність”	4
Статистично незначущі реакції: „мова”, „життя”, „чистота”, „істина”, „естетичний смак”, „почуття”, „мистецтво”, „очі”, „сестра”	перші 4 зафіксовані по 2 рази, решта по 1

Вербальні реакції на слово-стимул „креативність”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„творчість”	11
„винахідливість”	8
„здібності”	7
„неординарність”	6
„індивідуальність”	5
„неповторність”	4
„талант”	4
„творіння прекрасного”	3
„краса врятує світ”	3
„професія”, „робота”	3
Статистично незначущі реакції: „керівність”, „заняття”, „новизна”, „інтерес”	зафіксовані по 2 рази

Вербальні реакції на слово-стимул „мир”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„спокій, стабільність”	6
„взаєморозуміння”	6
„дружні стосунки”	5
„сім’я”	5
„майдан”	4
„світ, країна, Україна”	4
„дружелюбність”	4
„добробут”	4
„благополуччя в сім’ї”	4
„злагода”	4
„війна, конфлікти”	4
Статистично незначущі реакції: „любов”, „насолода”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „мудрість”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„розум, інтелект”	10
„книга”	7
„досвід”	6
„старші, дорослі”	5
„розуміння”	5
„приймати розумні рішення”	4
„знання”	3
Статистично незначущі реакції: „впевненість”, „мудрець”, „краса”, „мама”, „бабуся”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „релігія”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„церква”	9
„християнство”	8
„Біблія”	6
„віра”	6
„духовність, моральність”	5
„Бог”	5
„вибір”	4
„світобачення”	4
„поклоніння певному божеству”	3
Статистично незначущі реакції: „наука”, „молитва”, „життя”, „віросповідання”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „рівність”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„рівноправність між людьми”	14
„незалежність”	13
„справедливість”	11
„соціальна рівність”	9
„людина”	8
„співвітчизники, народ ”	7
„особисті права, закони”	7
„відповідальність”	6
„взаєморозуміння”	6
„приниження, засудження”	5
„влада з народом”	4
„демократія”	4
„толерантність, вихованість, тактовність”	4
Статистично незначущі реакції: „я і мама”, „прірва”, „президент і селянин”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „свобода”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„вільне життя”	17
„незалежність”	10
„подорожі”	9
„Україна”	8
„самостійність”	7
„людина”	6
„воля в усьому”	6
„самотність”	5
„право голосу, право вибору”	5
„необхідність”	5
„радість, щастя”	4
Статистично незначущі реакції: „гроші”, „вірність”, „братерство”, „можливість”	зафіксовані по 2 рази

Вербальні реакції на слово-стимул „справедливість”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„чесність”	28
„несправедливість”	17
„гідність”	15
„правдивість, людяність”	12
„моральні норми, сумління”	11
„незалежність”	10
„об’єктивність, відповідальність”	8
„свідомість”	7
„мама”	5
„відверте ставлення до кожного”	5
„цінність і повага людини”	4
„порядок в країні”	4
„люди”	4
Статистично незначущі реакції: „чесне оцінювання”, „сесія”, „обов’язок”, „принциповість”	зафіксовані по 2 рази

Вербальні реакції на слово-стимул „авторитет”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„керівник, учитель”	12
„повага, шанобливе ставлення, звеличення, визнання”	11
„мама, тато, батьки, рідні”	10
„хтось значущий”	9
„лідер”	8
„друзі”	7
„успіх”	6
„недосяжний”	5
„гордість”	4
Статистично незначущі реакції: „виділення серед інших людей”, „самоповага”, „правильність”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „щастя”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„здоров’я”	43
„задоволення життям”	24
„любов, тепло, сонце”	20
„щасливі миті”	17
„дитина, діти”	16
„мир в країні та світі”	14
„благополуччя, достаток”	10
„сім’я, родина, батьки, діти”	9
„радість”	7
„задоволення життям”	6
„насолада”	5
„добро”	5
Статистично незначущі реакції: „в кожного своє”, „доля”, „бути потрібним”, „кохана людина”, „настрій”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „дружба”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„друзі, подруга ”	50
„щирість, вірність”	40
„довіра”	29
„відданість”	22
„любов, радість”	17
„підтримка, взаємодопомога”	14
„важливі стосунки”	11
„взаєморозуміння”	9
„цінність”	7
„недовіра”	5
„зрада”	4
„дитинство”	3
Статистично незначущі реакції: „надійність”, „повага”, „безкорисність”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „здоров’я”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„довголіття”	36
„правильний спосіб життя”	22
„хороший фізичний стан”	17
„щастя”	14
„головне в житті”	12
„головна цінність людини”	11
„спорт, рух, фізкультура”	10
„радість, задоволення”	9
„гарне самопочуття”	7
„повноцінне життя”	6
„відсутність хвороб”	5
„яскравість життя”	4
„хвороби, смерть”	4
Статистично незначущі реакції: „сила”, „скарб”, „душа”, „аптека”, „лікарня”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „любов”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„близькі та друзі”	38
„кохання, пристрасть”	29
„почуття тепла, доброти, радості”	24
„взаємозв’язок двох близьких людей”	20
„щаслива сім’я”	17
„життєрадісність”	14
„відданість, вірність, довіра”	10
„батьки, мама”	8
„зрада, розчарування, самотність”	7
„наповненість почуття”	6
„щастя”	5
„довіра”	5
Статистично незначущі реакції: „турбота”, „сонце”, „літати”, „ейфорія”	перші 2 зафіксовані по 2 рази, решта по 1

Вербальні реакції на слово-стимул „самоповага”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„самооцінка”	19
„повага до себе”	11
„любов, щирість до себе”	11
„відстоювати власну думку”	7
„об’єктивність”	7
„гордість”	6
„авторитет”	6
„справедливість, вимогливість”	5
„ненав’язливість”	5
„власні досягнення”	4
„гідність”	3
„критичність”	3
Статистично незначущі реакції: „спокій”, „реалізація”, „чесність”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „самореалізація”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„реалізація себе в житті”	39
„прагнення, досягнення мети”	17
„наполегливість, впертість ”	15
„витривалість, мужність”	13
„навчання”	11
„успіх”	10
„самостійність”	9
„життєва необхідність”	8
„самовдосконалення”	7
„сила волі”	6
„терплячість”	5
„престиж”	5
Статистично незначущі реакції: „вибір”, „вимушеність”, „вихователь”, „здобути диплом”, „натхнення”, „задоволення”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „сім’я”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„любов, життя”	30
„рідні, близькі”	23
„затишок, злагода, тепло”	19
„батьки, мама, тато, бабуся”	17
„дружня, велика”	14
„проблеми, суперечки”, „нестача грошей”	14
„чоловік, брат, сестра”	11
„щастя, радість ”	9
„здорова”	8
„діти, дитина”	6
„повага, опора”	6
„відданість, вірність”	5
„дім, тепло, затишок”	5
„цінність”	4
Статистично незначущі реакції: „стосунки”, „благополуччя”, „смісл”	зафіксовані по 2 рази

Вербальні реакції на слово-стимул „смісл життя”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„сім'я, діти”	21
„свобода”	17
„втілення мрій”	15
„здоров'я”	11
„творчість”	9
„любов”	9
„життєва ціль”	8
„вибір, вчинок”, „допомога, підтримка”	7
„роздуми”	6
„залишити після себе слід”	5
„самореалізація”	4
„індивідуальний смісл”	4
Статистично незначущі реакції: „розвиток”, „робота”, „честь”, „справедливість”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „гідність”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„гідність”, „слава”	15
„незрима якість”	6
„хороша думка інших”	5
„повага”	4
„сім'я”	3
„гордість”	3
Статистично незначущі реакції: „слава”, „офіцер”, „дівчина”, „хлопець”, „дідусь”, „заслуга”, „відстоювання”	зафіксовані по 1 разу

**Вербальні реакції на слово-стимул
„професійне самовдосконалення”**

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„вдосконалення своїх умінь”	27
„робота над собою”	24
„розвиток, саморозвиток”	19
„робота в дитячому садку”	17
„мої знання та навички”	15
„професійна компетентність”	13
„досягнення”	11
„постійна робота над собою”	11
„креативність”	8
„самовиховання”	6
„робота з дітьми”	5
„самоосвіта”, „лідерство”	4
„критика”	3
Статистично незначущі реакції: „недарма витрачені сили”	зафіксовано 1 раз

Вербальні реакції на слово-стимул „кар’єра”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„успіх”	24
„професія”	19
„життєва ціль, мета”	17
„самовдосконалення”	14
„праця”	12
„хороша робота”	10
„повага на роботі”	9
„проблеми”, „критика”	7
„старанність”	7
„наполегливість”	6
„організованість”	5
„висока посада”	4
„вихователь”	4
Статистично незначущі реакції: „офіс”, „компанія”, „прагнення”, „процес”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „розвиток дитини”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„виховання”	15
„майбутнє країни”	13
„здоров’я”	11
„навчання, інтелект”	10
„фізичний розвиток (ріст)”	9
„батьки, вихователі, учитель”	8
„здібності, обдарованість, уміння”	7
„любов, радість, задоволення”	6
„проблеми, невдачі”	6
„гармонія”	5
„необхідність”	5
Статистично незначущі реакції: „оздоровлення”, „пріоритет”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „висока посада”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„великий бос, шеф”	13
„професіоналізм, майстерність”	10
„досягнення, успіх, везіння”	8
„гарний прибуток, гроші”	7
„повага”	6
„лідерство”	5
„працівник”	5
„хороші зв’язки”, „великі можливості”	5
„корупція”	4
„президент”	4
„досвідченість”	4
„велика відповідальність”	4
Статистично незначущі реакції: „контроль”, „праця”, „бізнес”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „висока зарплата”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„гроші, багатство”	13
„прибуткова робота”	11
„успішна професія”	10
„те що приносить задоволення”	9
„працьовитість, наполегливість, принциповість”	8
„депутат, чиновник, олігарх, бізнесмен, президент”	6
„високі досягнення в роботі”	5
„коли цінує начальство”	4
„корупція”	3
Статистично незначущі реакції: „вплив”, „добробут”,	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „задоволення від роботи”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„хороша, улюблена робота”	10
„успіх”	8
„відпочинок”	6
„щастя, радість, гармонія”	5
„хороший начальник, колеги ”	5
„нереальність”	5
„відданість роботі”	4
„професіоналізм”	4
„гарні стосунки, взаємини”	4
„везіння”	4
„гарна професія”	4
„заробіток, гроші”	3
Статистично незначущі реакції: „квіти”, „позитив”, „любов до професії”, „вихователь”, „головне в роботі”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „відносини з колегами”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„дружелюбність”	12
„взаєморозуміння”	8
„друзі, дружба”	7
„доброзичливість”	6
„комунікативність, спілкування”	6
„задоволення”	5
„легкість”	4
„взаємодопомога, підтримка”	4
„доброта”	3
„заздрощі”	3
Статистично незначущі реакції: „приємність”, „гармонія”, „мир”, „стабільність”, „комфорт”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „робота”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„професія”	9
„зарплата, гроші”	7
„праця”	6
„працьовитість”	5
„задоволення”	5
„гарний заробіток, забезпеченість, фінансова стабільність”	4
„навчання”	4
„рід заняття”	4
„неприємності”	4
Статистично незначущі реакції: „престиж”, „можливості”, „позитив”, „розваги”, „вихователь”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „професія”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„робота”	7
„вибір”	6
„покликання”	5
„життєвий вибір”	5
„психолог, педагог”	4
„вихователь”	4
„зайнятність”, „змушеність”	3
„спеціальність”	3
„свідомий вибір”	3
„гроші”	3
Статистично незначущі реакції: „відповідність”, „задоволення”, „досягнення”, „щастя”, „стабільність”, „необхідність”	зафіксовані по 2 рази

Вербальні реакції на слово-стимул „професійна самовідданість”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„працьовитість”	7
„любов до професії”	6
„відповідальність”	5
„залежність”	5
„хороше ставлення до праці”	5
„відданість роботі”	4
„повага”, „вірність”	3
Статистично незначущі реакції: „знання”, „кар’єра”, „честь”, „дурість”, „бос, шеф”, „діти”, „ціль у житті”	Перші три зафіксовані по 2 рази, решта по 1

Вербальні реакції п'ятикурсників
Вербальні реакції на слово-стимул „духовність”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„любов”	45
„віра”	33
„моральність, ввічливість”	30
„доброта, доброзичливість”	27
„цінність”	20
„стан душі”	18
„гармонія”	17
„чистота”	15
„читання літератури”	14
„людина”	13
„ставлення до інших”	12
„релігія”	11
„церква”	10
„незречимість, відданість”	8
„внутрішній світ”	7
Статистично незначущі реакції: „повага”, „гроші”, „достаток”, „Біблія”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „добро”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„добрі вчинки”	36
„щедрість”	29
„зло”	27
„люди”	25
„співчуття”	19
„справжні почуття, щирість”	18
„подруга”	15
„творіння добра, допомога”	15
„сім'я”	13
„щастя, радість”	12
„дружелюбність”	11
„основа людини”	10
„найвища цінність”	9
„щастя”	7
„світло, сонце”	7
„батьки, тато, дитина”	6
Статистично незначущі реакції: „переможе зло”, „відкритість”, „задоволення”, „мудрість”, „краса”, „альтруїзм”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „краса”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„неповторність, гарний вигляд, „зовнішність, чарівність”	30
„здоров’я”	26
„світ, внутрішній світ”	20
„пейзаж, краєвид, природа”	17
„природність, справжність”	16
„духовність, Бог, душа”	12
„косметика”	9
„діти”	7
„щастя”	6
Статистично незначущі реакції: „я”, „вишуканість”, „духовність”, „творчість”, „салон краси”, „свіжість”	4 зафіксовано 1 раз

Вербальні реакції на слово-стимул „креативність”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„талант, творчість”	53
„індивідуальність, оригінальність, неординарність, неповторність”	37
„винахідливість”	23
„цінність”	17
„розвиток”	12
„різноманітність, різнобічність”	11
„вихователь”	9
„зло”, „бездарність”	7
Статистично незначущі реакції: „дар”, „фантазія”, „розум”, „інтелект”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „мир”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„злагода, спокій, благополуччя”	45
„світ, планета”, „Україна, майдан”	31
„взаєморозуміння”	19
„доброзичливість”	17
„дружелюбність, дружба”	11
„душа”	9
„голуб”	8
„щастя”	6
„сім’я, рідні”	5
Статистично незначущі реакції: „друзі”, „благополуччя”, „спокій”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „мудрість”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„розум, інтелект”	22
„досвід”	19
„книга, знання, освіта”	17
„людина”	14
„чемність”	12
„мама, дорослі”	9
„розуміння”	8
„Бог”	7
„самовпевненість”	7
„вміння знаходити вихід з різних ситуацій”	5
„життя, час”	4
„тупість”	3
Статистично незначущі реакції: „свідомість”, „честь”, „Соломон”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „релігія”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„церква”	14
„віра	11
„Бог”	10
„Біблія”	9
„християнство”	8
„духовність”	7
„надія”	7
„святість”	5
„молитва”	4
Статистично незначущі реакції: „світобачення людини”, „чистота”, „підтримка”, „наука”, „життєвий вибір”, „справедливість”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „рівність”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„добрі відносини людей”	16
„права та обов’язки”	15
„справедливість”	14
„ідентичність, однаковість”	12
„взаємоповага, взаєморозуміння”	10
„незалежність”	8
рівноправність	7
„толерантність”	6
„влада з народом”	5
„нерівність”	3
Статистично незначущі реакції: „робота”, „повага”, „поле”, „братерство”, „рівновага”, „сірники (кожен згорить)”, „народи, нації”, „утопія”, „відповідність”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „свобода”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„вибір”	19
„воля”	12
„незалежність”	10
„життя”	9
„слова, голос, думки”	8
„людина”	8
„самотійність”	7
„подорожі світом”	6
„легкість”	5
„небо”	4
„самотність”	3
Статистично незначущі реакції: „необхідність”, „душа”, „добро”, „тюрма”, „сила”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „справедливість”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„чесність, правда, справедливість”	15
„несправедливість”	14
„стосунки між людьми”	13
„рівність, рівноправ’я”	11
„моральна норма”	10
„об’єктивність”	8
„мама, тато”	7
„закони, правила”	5
Статистично незначущі реакції: „суд”, „важливість”, „свідомість”, „обов’язок”, „цінність”, „добро”, „незалежність”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „авторитет”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„батьки, мама, родичі”	44
„повага”	38
„людина”	36
„педагог”	29
„головний”	22
„сім’я”	21
„друзі, подруга”	19
„вплив на інших”	18
„керівництво”	14
„визнання іншими людьми”	10
„влада”	9
„лідер”	7
„я”	6
Статистично незначущі реакції: „сила”, „дорослі”, „виділення серед інших”	зафіксовані по 2 рази

Вербальні реакції на слово-стимул „щастя”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„задоволення, радість, щастя”	10
„здоров’я”	9
„діти”	7
„життя”	6
„любов”	5
„сім’я”	5
„мир, злагода, спокій”	4
„здійснення мрій”	4
„знати, що я потрібна”	3
„власність”	3
Статистично незначущі реакції: „інтеграція”, „потрібне кожному”, „в кожного різне”, „в дрібницях”, „усмішка”, „сонце”, „гармонія”, „добро”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „дружба”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„друзі, колеги”	41
„взаємопідтримка, взаєморозуміння”	36
„допомога, підтримка”	30
„щирість”	27
„цінність”	19
„відданість, вірність”	17
„повага”	16
„довіра”	15
„чесність”	14
„подруга”	12
„конфіденційність”	12
„міцна, вічна”	8
„віра”, „співчуття”	7
„близькі за духом люди”	6
„ненадійність, зрада”	5
Статистично незначущі реакції: „любов”, „надійність”, „пріоритет”, „взаємні почуття”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „здоров’я”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асаціцій даного типу:
„відсутність хвороб”	31
„щастя, радість”	22
„здоровий спосіб життя”	16
„життєва наснага”	13
„гарне самопочуття”	10
„головне у житті”	9
„гарний психічний стан”	7
„задоволення”	6
„повноцінне життя”	6
„краса”	5
„ліки”	4
„сила”	4
Статистично незначущі реакції: „здоровий дух”, „я”, „спорт”, „молитва”, „енергія”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „любов”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціцій даного типу
„сім’я, рідні, батьки, діти”	23
„кохання”	21
„довіра, вірність”	20
„щастя, добро”	19
„цінність”	17
„друзі”	14
„почуття”	14
„взаєморозуміння”	12
„зрада, невпевненість, сум”	11
„відданість”	9
„ненависть”	7
„самотність”	7
„повага”	5
„турбота”	4
„зневага”	4
Статистично незначущі реакції: „доброта”, „щось незрозуміле, що підштовхує на необдумані вчинки”, „пристрасть”, „нелюбов”, „серце”, „життєрадісність”, „мир”, „істина”, „дарунок”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „самоповага”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„повага, любов до себе”	22
„самооцінка”	19
„справедливість, об’єктивність”	17
„гордість”	15
„власна думка, позиція”	13
„стержень”	12
„борець”	11
„авторитет”	9
„досягнення”	8
„свідомість”	5
„гідність”	5
„я”	4
Статистично незначущі реакції: „критичність”, „індивідуальні якості”, „людина”, „міра”, „самолюбов”, „життєва позиція”, „душевність”, „необхідність”, „добро”	Перші три зафіксовані по 2 рази, решта по 1

Вербальні реакції на слово-стимул „самореалізація”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„професійне зростання”	16
„мета, досягнення, вдосконалення”	15
„наполегливість, впевненість, настирливість”	12
„втілення мрії в реальність, здійснення бажань”	11
„терпеливість, витривалість”	11
„реалізація себе у житті”	10
„спосіб існування”	9
„праця”	8
„становлення”	7
„самоповага”	6
„кар’єра, робота”	5
Статистично незначущі реакції: „індивідуальні якості”, „творення нового”, „робити те, про що мрію”, „творчість”, „воля”, „самостійність”, „успіх”, „галузь”, „вибір”, „вдосконалення”, „брат”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „сім'я”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„любов”	11
„тепло, затишок”	8
„родина”	8
„щастя, радість”	7
„мама, чоловік, діти”	6
„чвари”	5
„самотність”	5
„родина”	5
„сирота”	4
„взаєморозуміння, повага”	3
Статистично незначущі реакції: „благополуччя”, „відповідальність”, „весь час бути разом”, „здорова”, „дружба”, „цінність, головне у житті”, „турбота, достаток”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „смісл життя”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„любов”	9
„досягати бажаного”	8
„діти, продовження роду”	7
„жити”	6
„пошук себе”	6
„родичі, батьки, сім'я, діти”	5
„здоров'я”	5
„залишити після себе слід”	4
„самореалізація”	4
„улюблена справа”	4
Статистично незначущі реакції: „творити”, „все, що є”, „допомога”, „бути дитиною Бога”, „роздуми”, „вибір”, „цінності”, „мрії”, „філософія”, „рушійна сила”, „розвиток”, „особисте, сокровенне”, „самовдосконалення”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „гідність”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„гідність”	10
„людство, людина”	8
„чесність, правдивість”	7
„мама”	6
„любов, моральність”	6
„повага, самоповага”	5
„мужність, незламність”	5
„гордість”	4
Статистично незначущі реакції: „рицар”, „заслуга”, „відвага”, „незрима якість”, „думка інших”, „безчестя”, „слава”, „робота над собою”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „професійне самовдосконалення”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„відсутність вільного часу”	9
„робота над собою”	7
„робота з дітьми”	6
„самоосвіта”	5
„саморозвиток”	4
„вдосконалення знань, умінь, навичок”	3
„професіоналізм”	3
„розвиток креативності”	3
Статистично незначущі реакції: „шліфування”, „цікавість”, „мама”, „робота за фохом”, „самовиховання”, „досягнення мети”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „кар’єра”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„робота, праця”	34
„професія”	28
„професійний ріст, висока посада”	25
„досягнення, успіх”	22
„самореалізація, саморозвиток”	19
„улюблена робота”	16
„старанність, наполегливість”	15
„велика ціль”	14
„в міру”	12
„організованість, вимогливість, дисциплінованість”	10
„самовдосконалення”	8
Статистично незначущі реакції: „рівень життя”, „повага”, „стаж”	зафіксовані по 2 рази

Вербальні реакції на слово-стимул „розвиток дитини”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„виховання”	36
„здоров’я, оздоровлення, краса”	32
„праця”	26
„навчання”	25
„вихователь”, „ДНЗ”	25
„гармонія, гармонійний розвиток”	16
„особистість”	16
„любов, добро”	12
„здібності”, „розум”, „ріст, зміни”	11
„батьки”	10
„майбутнє”, „задоволення, щастя”	5
Статистично незначущі реакції: „фізичний і психічний розвиток”, „необхідність”, „закономірність”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „висока посада”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„начальник, директор, шеф”	42
„повага”	26
„висока зарплата, гроші”	20
„престиж”	19
„досягнення, успіх”	17
„робота, кар’єра, висока посада”	16
„відповідальність”	14
„лідер, авторитет”	12
„хороші зв’язки”	11
„досвідченість”	9
„великі можливості”	9
„професіоналізм”	8
„працівник”	7
„високий рівень життя”	6
Статистично незначущі реакції: „великі обов’язки”, „розум”, „методист”, „президент”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „висока зарплата”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„гроші, дохід, багатство”	57
„робота”	34
„професія”	26
„достаток, благополуччя, стабільність”	19
„витрати”	19
„гідне життя”	17
„успіх”	15
„задоволення”	13
„високі досягнення в праці”	12
„депутат, олігарх”	10
„кваліфікований працівник”	8
„великі можливості”	7
„нереальність”	5
„директор”	4
Статистично незначущі реакції: „бюджет”, „висока посада”, „радість”, „бізнесмен”, „юрист”, „чесність”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „задоволення від роботи”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„діти”, „вихователь”	20
„радість”, „щастя”	17
„самореалізація”	14
„хороша робота”	10
„правильний вибір професії”	10
„бажання працювати”	8
„відпочинок”	7
„хороший настрій”	7
„результат”, „відданість роботі”	6
„гармонія”	5
„професіоналізм”	4
„кайф”	4
Статистично незначущі реакції: „діти”, „рідкість”, „працелюбність”, „гармонія”,	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „відносини з колегами”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу:
„дружелюбність, товариськість”	24
„взаєморозуміння”	18
„співпраця”	17
„доброзичливість”	15
„колектив”	14
„легкість”	12
„повага”	10
„добро”	6
„непорозуміння”	5
„заздрощі”	5
„самотність”	4
Статистично незначущі реакції: „відкритість”, „самовіддача”, „повага”, „комунікабельність”, „злагода”, „вихованість”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „робота”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„професія”	11
„гроші, стабільний дохід, достаток, благополуччя”	10
„праця, кар’єра”, „престиж”	9
„обов’язок, необхідність, вимушеність”	5
„безробіття”	5
„зарплата, гроші”	4
Статистично незначущі реакції: „документи”, „відсутність вільного часу”, „працьовитість”, „школа, діти”, „рутина, побут”, „навчання”, „задоволення, працелюбність”, „труднощі”	Зафіксовані по 2 рази

Вербальні реакції на слово-стимул „професія”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„робота”	17
„вихователь, вчитель, психолог”	16
„покликання”	14
„майбутнє”	11
„вибір”	9
„важка праця”, „спосіб існування”	8
„задоволення”	8
„життя, життєствердження”	8
„самореалізація”, „улюблена діяльність”	8
Статистично незначущі реакції: „необхідність”, „потяг”, „школа”, „декан”, „ректор, „свідомість”	зафіксовані по 1 разу

Вербальні реакції на слово-стимул „професійна самовідданість”

Слово-реакція (або синонімічна група слів):	Кількість асоціацій даного типу
„працелюбність, працьовитість, наполегливість”	18
„любов до роботи”	14
„інтелект, розум”	11
„успіх”	9
„ніким не оцінена робота”	8
„кар’єра”	6
„трудоголізм, віддача себе роботі”	5
Статистично незначущі реакції: „Сухомлинський”, „рідкість”, „жертва”, „терплячість”, „дідусь”, „обов’язок”, „відповідальність”, „досвід”	зафіксовані по 1 разу

Додаток Ж

Психологічний тренінг формування ціннісно-сислової сфери студентів

I. Інформаційний блок.

Заняття 1. Поняття „цінність” і „смысл”.

Види цінностей та їх значення у житті людини. Життєві смисли

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

Вступне слово. Повідомлення мети заняття.

Мета наших занять – формування та розвиток ціннісно-сислової сфери людини – важливого утворення, що допомагає нам у життєвому та професійному самовизначенні, регулює життєдіяльність та вчинки, спрямовує на духовно-моральні принципи у прийнятті рішень. Протягом тренінгу ми будемо приділяти увагу Вашим цінностям та цінностям інших людей, осмислювати здійснений Вами професійний вибір, професійне та життєве спрямування, розглядатимемо різноманітні питання і проблеми, актуальні для Вас у конкретний момент. Наші заняття будуть активними, цікавими, наповненими різними психологічними та психодраматичними вправами, рольовими іграми й творчими завданнями, спрямованими на вивчення й усвідомлення цінностей, розуміння самого себе, осмислення своєї ролі та життєвого призначення.

Знайомство учасників.

Мета: знайомство учасників, побудова міжособистісних контактів для подальшої успішної групової взаємодії, формування почуття довіри та безпеки.

Обговорення та прийняття правил міжособистісної взаємодії в групі. Учасникам пропонується написати 10 питань із тих тем, на підставі яких вони оцінюють інших людей. Потім кожен із них вголос відповідає в колі на ці питання про самого себе. У парах потрібно обговорити, які почуття викликала ця вправа.

Кожен студент представляє себе у колі. При цьому до свого імені він додає кожен раз ще по одному слову або словосполученню, наприклад, на тему: „Мій

настрій”, „Моя мрія”, „Моя найбільша гордість”, „Що я вмію робити краще за все” і т. п. Наступний учасник повторює все сказане попереднім „від першої особи”, тоді додає власну інформацію. Таким чином повторюється від 1 до 5 попередніх висловлювань. При неточності відтворення „автор тексту” має право поправити мовця, відновивши власний смисл. Зворотній зв’язок.

Теоретична частина заняття

(зміст понять про цінності, їх значення в житті людини, взаємодія з іншими структурними утвореннями свідомості. За розділом 1 дисертації).

Вправа „Метафора”.

Мета: розвиток творчої уяви, усвідомлення понять „цінність” і „смысл”, їх сутності та значущості.

1. Опишіть себе в якості будь-якої цінності, а саме: хто вона, як називається, де знаходиться, яка її роль, із ким/чим вона взаємодіє, як впливає на оточуючих та світ загалом. 2. Опишіть себе в якості педагогічної цінності. 3. Опишіть себе в якості конкретного життєвого смислу. Зворотній зв’язок.

Вправа „Девіз”.

Мета: розгляд та осмислення життєвих принципів, стимулювання активності учасників щодо визначення власного життєвого смислу.

Охарактеризуйте людей, що живуть під наступними принципами: „Бери від життя все, ти цього вартий”; „Краще синиця в руках, ніж журавель у небі”; „Робота не вовк, в ліс не втече”; „Якщо ти нічого не можеш, ти нічого не повинен хотіти”; „Не в свої сані не сідай”; „Хто не працює – той не їсть”; „Просіть – і дадуть вам, шукайте – і знайдете, стукайте – і відчинять вам”; „Падаючого підштовхни”; „Честь вища за здобуток”. Які життєві стратегії виражають ці формулювання? Охарактеризуйте людей, що живуть за ними. З ким із них Ви хотіли б мати справу? Який з цих девізів Вам найближчий? Придумайте такий, що найповніше відображає Вашу життєву позицію.

Рольова гра „Безлюдний острів” (Д. Кіппер).

Мета: ознайомлення з методом психодрами, посилення процесу знайомства членів групи й формування більш згуртованих підгруп. Присутнім не оголошуються цілі техніки.

Учасники – члени екіпажу корабля, який, на жаль, затонув. Але вони залишилися живі, і їм вдалося розміститися на двох або трьох маленьких човнах, у кожному по чотири-п'ять людей. Човни носило два тижні по океану, поки вони, нарешті, прибилися до різних островів. Тепер, після того, як кожна група влаштувалася на своєму острові, вони повинні приготуватися до того, що залишитися тут доведеться, можливо, назавжди. Кожна група отримує свій куток кімнати (де проводиться заняття) для будівництва нового будинку. Через кілька хвилин дати вказівки: „написати колективний лист своїм сім'ям, запечатати його в пляшку і кинути в море”, або „відзначити першу річницю свого перебування на острові”, або „приготувати подарунки до Дня народження” і т. п. Вправа може проходити і без втручання ведучого. Вона закінчується словами: „Вам дуже пощастило. Мимо островів проходить корабель, що має намір врятувати Вас і повернути додому. Будь-ласка, приготуйтеся покинути свої тимчасові домівки. У Вас є кілька хвилин”. Також учасники можуть самостійно знаходити власний спосіб повернення додому. Шерінг.

Заняття 2. Концепції ціннісного вибору та смислу життя людини.

Мета: знайомство із теоретичними науковими концепціями розвитку цінностей, життєвих та особистісних смислів; набуття знань про цінності та смисли, їх види, функції, умови формування та функціонування, вплив на життєву активність особистості.

Розігрів: учасники стають у коло, кожен із них невербально, за допомогою рухів свого тіла демонструє настрій, з яким прийшов у групу, інші за ним повторюють його рухи.

Рольова гра „Мобільні телефони пліткують” (В. Семенов).

Учасники діляться в пари, беруть свої мобільні телефони і від їх особи знайомляться, спілкуються один з одним, розповідаючи про своїх господарів: який у них господар, в якому він зараз настрої, чим займається, з чим прийшов на групу, чого очікує від ведучого та інших присутніх осіб і т.д.

Наукові концепції цінностей. Система цінностей А. Адлера.

Наукові теорії смислів. Логотерапія В. Франкла (за розділом 1 дисертації).

Перегляд короткометражних відеофільмів: „Смисл життя” (В. Франкл), „Як

зрозуміти смисл життя” (С. Ковальов).

Психодраматична техніка „Самопізнання” (Д. Кіппер).

Техніка гри: ведучий говорить протагоністу (студентці), що вправа спрямована на самопізнання, і вручає їй мотрійку, супроводжуючи наступною розповіддю: „Нам цікаво знати, хто Ви така, що ховається за Вашою зовнішньою оболонкою. У людині багато пластів. Верхній відомий і помітний всім, а от нижні шари дуже особисті, інтимні для людини. Я пропоную Вам стати „мотрійкою”. Спочатку опишіть себе саму, якою Ви є для світу. Потім відкрийте мотрійку і знайдіть там приховану версію себе, шар, що лежить відразу під зовнішнім. Опишіть його також. Тоді відкрийте наступний – там буде більш глибокий пласт. Будь ласка, продовжуйте опис доти, поки не дійдете до дуже інтимного, такого, який нікому не хочеться показувати”. Коли протагоніст погодиться представити себе подібним чином, ведучий може сказати: „Будь ласка, візьміть мотрійку в руках і починайте зі слів „Це я (назвіть себе), якою я є для людей...” і т. д. Зворотній зв'язок.

Заняття 3. Професійні цінності. Значення професії вихователя в сучасному суспільстві. Образ вихователя дітей дошкільного віку

Мета: формування понять про професійні цінності, усвідомлення значущості обраної учасниками професії вихователя; розвиток уявлень про особу вихователя дітей дошкільного віку.

Розминка „Фруктовий салат”. Кожен учасник називається будь-яким фруктом („банан”, „апельсин”, „яблуко”, „ківі”, „лимон”). Тоді ведучий забирає з кола один стілець, і за його командою „банан”, „яблуко” і т. д., або „фруктовий салат” учасники міняються місцями. Ведучим стає той учасник, якому не вистачило стільця.

Про професію вихователя.

Мета: активізувати мислинневу діяльність студентів про майбутню професію, її цінності, професійні смисли, очікування.

Запитання для роботи з групою:

- 1) Якими мотивами Ви керувалися під час вибору професії?
- 2) Чому обрали саме професію вихователя?

3) Чому хочете працювати вихователем?

4) Що найбільше приваблює Вас у майбутній професійній діяльності? Що не приваблює/відштовхує?

5) Що/хто головне/головний у цій професії?

6) Яких принципів важливо дотримуватись у майбутній професії?

7) Що буде Вашими головними принципами?

Обговорення відповідей та суджень студентів.

Вправа „Країна щастя”.

Мета: формування професійних цінностей та ролей.

Учасникам необхідно уявити ніби вони потрапили у країну щастя. Всі піднімаються і ніби-то блукають цією Країною, зустрічаючись один з одним, вітаючись, посміхаються. А тим часом тренер розповідає учасникам, що вони бачать у Країні щастя: зустрічають приємних людей, чарівних діток, успішну роботу, достаток, кохання, радість, задоволення тощо. І кожен все, про що мріє, бачить там і відчуває себе щасливим. Наступне завдання – учасники малюють на прозорому папері спеціальною восковою крейдою те, що вони бачили і відчували під час цієї умовної прогулянки (сюжетний малюнок). Коли кожен завершив свою роботу, група із окремих малюнків формує спільну сюжетну картину. З умовою, що кожен наступний учасник має свій малюнок підкласти під той, який уже лежить на підлозі. За отриманим спільним сюжетом студенти придумують п'єсу, обирають ролі із зображень на картині, розподіляють послідовність їх виконання. Створивши сюжет і визначивши ролі, учасники ставлять виставу. Дії можуть бути рухомі і нерухомі, зі словами і невербальним способом. Після програного сюжету учасники обговорюють ті відчуття, які отримали під час переживання своїх дій в ролях. Зворотній зв'язок.

Психодраматична техніка „Чарівна крамниця”.

Ведучий оголошує, що відчиняється „Чарівна крамниця”. Він же виконує роль власника магазину, що наповнений всілякими уявними речами, цінність котрих не можна визначити матеріально. Ці речі не продаються, але їх можна отримати в порядку „товарообміну”, тобто в обмін на інші цінності, які повинні віддати члени групи. Один за іншим вони, за власним бажанням, виходять на

сцену і потрапляють в „Чарівну крамницю” у пошуках ідеї, мрії, надії, прагнення тощо. Виходити на сцену студенти повинні тільки тоді, коли відчувають сильне прагнення отримати щось, що дуже цінують, про що мріють або без чого життя здається їм позбавленим смислу. Наприклад, хтось просить „душевний спокій”, „любов”, „радість” і т. п.

Зворотній зв'язок.

Вправа „Телеграма”.

Напишіть коротке послання – „телеграму” ведучому про те, що Ви думаєте про нашу взаємодію, що для Вас найважливіше, що Вам подобається, а що не сподобалось, що залишилось незрозумілим, чого хочеться доотримати на наступних заняттях тощо.

II. Практичний блок

2.1. Професійне самовизначення

Заняття 4. Цінності, якими я керуюся. Смысл мого життя.

Мета: розвиток усвідомлення про значущість цінностей для кожного з учасників, формування цінностей у студентів як керівних принципів їх життя.

Розминка. Учасники стають у коло, де потрібно невербально передати щось позитивне один одному, використовуючи рухи тіла та жести. Продовження розминки – вправа „Тарабарська мова”: у малих групах (3-5 осіб) протягом 5 хвилин спілкуватися на незрозумілій мові. Учасникам пропонується максимально експресивно виражати власні цінності не лише словами, а мімікою та жестами.

Вправа „Цінності”.

Мета: усвідомлення власних цінностей – головних та другорядних; ціннісне самовизначення.

Для групи оголошують списки можливих людських цінностей: цікава робота, мирна ситуація в країні, суспільне визнання, достаток, любов, сім'я, задоволення, розваги, самовдосконалення, свобода, справедливість, доброта, чесність, щирість, віра, цілеспрямованість. Кожному пропонується вибрати зі списку п'ять найголовніших для нього цінностей і дві таких, що не дуже значущі у даний момент. Після індивідуальної роботи учасники об'єднуються в малі групи (по 3-5 осіб) і обговорюють свої варіанти. Зворотній зв'язок.

Вправа „Психологічний магазин”.

Мета: розвиток та набуття професійних якостей.

Уявіть собі, що Ви прогулюєтеся в незнайомому місті і потрапили в чарівну крамницю – це „Психомагазин”. Тут продають особистісні якості та здібності людей, і валюта тут теж особлива. Хазяїн крамниці приймає в якості плати ті людські якості та здібності, які йому здаються цінними. Ви можете спробувати виміняти собі що-небудь в обмін на те, що маєте в надлишку, або те, що залишилося в минулому, або те, з чим не шкода розлучитися. Продавець в цьому магазині пропонує все, що може Вам знадобитися в подальшому житті – сміливість, любов, терплячість, чуйність, інтелект, уміння працювати з дітьми, силу, здоров’я, кар’єрний ріст, дружбу, професійний успіх. Він попросить щось навзаєм, можна торгуватися. При виконанні цього завдання може бути побудований експеримент в просторі групи, в такому випадку учасники можуть ставати продавцями.

Вправа „Дуель мудреців”.

Мета: стимулювання студентів до самовизначення, усвідомлення смислу життя, упорядкування власних життєвих смислів. На ролі обираються студенти, які висловлюють наступні твердження відомих вчених, письменників, філософів про смисл життя. Учасникам необхідно вибрати те, що найближче їх власним життєвим пріоритетам. Обґрунтувати вибір.

З.Фрейд: Якщо людина починає цікавитися смислом життя або його цінністю – це значить, що вона хвора.

В. Франкл: Тільки тварина не буває стурбована змістом свого існування.

Ж.-П. Сартр: Все суще народжене без причини і вмирає випадково. Безглуздо те, що ми народжуємося, безглуздо, що вмираємо.

Преп. Варсонофій Оптинський: Мета нашого життя полягає в тому, щоб викоринити пристрасті і замінити їх протилежними чеснотами.

В. Франкл: Наскільки спокусливі популярні розмови про самоздійснення і самореалізацію людини! Ніби людина призначена лише для того, щоб задовольняти свої власні потреби або ж себе саму.

І. Ялом: Смисл життя подібний до вилізання по канату, який ми самі

підкинули в повітря.

Ж.-П. Сартр: Смислу життя не існує, мені доведеться самому створювати його!

І. Ялом: Смысл у житті окремої істоти божественно зумовлений: завдання кожної людини – зрозуміти і виконати Божу волю.

Вправа „Смысл життя” (К. Фопель).

Мета: усвідомлення смыслу власного життя.

Інструкція: Сядьте, будь ласка, прямо і зробіть кілька глибоких вдихів і видихів... Закрийте очі і зосередьтеся. Уявіть собі старовинну віллу, яка зараз незаселена. Огляньте цю будівлю. Пройдіться по всіх кімнатах, помилуйтеся старовинними меблями, світильниками, картинами і килимами. Тепер підніміться сходами на другий поверх, пройдіть через спальню... Зверніть увагу на фіолетову порт'єру, що трохи прикриває широкі дерев'яні двері. Відсуньте порт'єру убік і відкрийте двері. Зараз ви бачите інші сходи, круті і всі в павутинні. Повільно підніміться сходами і відчиніть двері, що знаходяться вгорі. Ви опинилися в старій бібліотеці, наповненій світлом, що ллється з вікон і проникає крізь скляний дах. Спробуйте прочитати кілька назв книг... Раптом Ви помічаєте, що в кутку кімнати сидить якийсь чоловік. Він каже спокійним, м'яким голосом: „Я чекав тебе”. І звідкись із глибини душі до Вас приходить відчуття, що ця людина володіє всіма знаннями світу і може відповісти на всі питання. Ви наважуєтеся поставити йому найважливіше питання: „Навіщо я прийшла у цей світ?” Відповідь може прийти в словах, в жестах, в переданих телепатично думках або образах. І Ви можете задати цій людині будь-які важливі для Вас питання. Тоді подякуйте старому мудрецю і попрощайтеся з ним. Спустіться по сходах вниз, знову пройдіть по всіх кімнатах. Покиньте цей дім і повертайтеся назад. Ви відчуваєте себе оновленим після цієї зустрічі. Випрямтеся і відкрийте очі. Зворотній зв'язок.

Вправа „Лист ведучому”.

Ця вправа дасть можливість отримати важливу інформацію про групу, підтримувати ведучому стосунки з учасниками навіть у великих за розміром групах і показати кожному її члену, що ведучому цікава і важлива його думка.

При цьому необхідно, щоб після виконання вправи група отримала зворотний зв'язок про написані листи.

„Я хочу попросити, щоб Ви написали мені лист. Я часто розмірковую про нашу групу і про кожного з Вас. Може виявиться так, що в цих роздумах я в чомусь не цілком права. Допоможіть мені скорегувати моє уявлення про групу. Напишіть про те, що, на Вашу думку, мені слід було б знати чи змінити; що Вам підходить і що не підходить у нашій із Вами спільній діяльності”.

Заняття 5. Цінності, якими я буду керуватися
у своїй майбутній професії. Смысл моєї роботи.

Мета: сприяти усвідомленню студентами їх власної системи цінностей, її ієрархії, взаємопов'язаність цінностей та потреб, цінностей та смислу життя, цінностей та смислу майбутньої професійної діяльності; навчитися розуміти й визначати вартості, необхідні в професії вихователя ДНЗ, знаходити смисл у майбутній професійній діяльності.

Розігрів: кожен учасник рухами власного тіла передає настрій, із яким прийшов на заняття, інші повторюють його імпровізацію.

Рольова гра „Королівство”.

Мета: переживання себе в різних соціальних ролях як стимулювання життєвого самовизначення, розвитку загальнолюдських та професійних якостей в учасників.

У грі кожен учасник може сам вибрати і створити власну позицію та спробувати зіграти свою роль. Один бере на себе роль Короля чи Королеви. Наступним кроком Король та Королева вибирають трьох або чотирьох осіб першого рангу з групи і призначають їх міністрами, генералами, слугами, принцесами, принцями і т. д. Кожен із цих обраних людей в свою чергу обирає одного або двох персонажів і дає їм відповідні ролі. Важливо, щоб всі учасники отримали ролі. Після цього слід розташувати „Королівство” в просторі і попросити людей самих по черзі назвати прийняті ними ролі для того, щоб всі учасники гри побачили первісну структуру своєї держави.

Дія 1. Кожному учаснику дається шанс змінити що-небудь в „Королівстві”. Після того, як всі гравці зробили свої „ходи”, кожен знову називає свою нову роль, щоб стало очевидно, як змінилася структура держави.

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

Зворотній зв'язок: звернути увагу учасників на те, що деякі особи зберегли свою роль, інші понизили або підвищили власну чи позицію своїх партнерів.

Вправа „Сон про майбутнє”.

Мета: побудова життєвої перспективи, а також прогнозування кожним учасником майбутньої професійної діяльності.

Ми володіємо дивовижною здатністю по-різному сприймати час. Іноді нам здається, що рік пролітає як одна секунда, а буває й так, що миті розтягуються на роки. Крім того, ми можемо подумки повертатися в минуле чи, навпаки, заглядати в майбутнє. Цю здатність можна використовувати для того, щоб прояснити для себе глибоко приховані бажання. Сядьте зручніше і закрийте очі. Наберіть кілька разів побільше повітря в легені і з кожним видихом нехай Вас покидають всі турботи, думки, накопичена напруга. Тепер уявіть годинник з циферблатом і трьома стрілками: годинна, хвилинна і секундна. Тримайте їх перед своїм внутрішнім поглядом, і нехай вони показують якийсь час... Спостерігайте за тим, як годинник починає йти вперед. Уявляйте у всіх деталях, як рухається секундна стрілка, що в цей час відбувається з хвилинною, як переміщається годинна стрілка. Дивіться на них уважно і спостерігайте за всіма трьома одночасно. А тепер уявіть собі, що годинник поступово починає бліднути, і Ви засинаєте. Ви знаходитесь якраз там, де Вам буває легко заснути. Сон переносить Вас в бажане майбутнє. У ньому з'являються різні образи: одні з них чіткі, інші ледь помітні. Деякі з Вас почують звуки, шарудіння, слова... Хтось відчує запахи або свої рухи. Уважно подивіться, яку картину майбутнього представило Ваше несвідоме. Зв'яжіть образи, які з'явилися з Вашими усвідомленими бажаннями. За кілька хвилин Ви зможете пережити ті важливі події, на які сподіваєтеся в майбутньому. Повернення в кімнату. Зворотній зв'язок.

Притча „Де шукати Щастя?” (за книгою П. Коельо „Алхімік”).

Один купець відправив свого сина до Мудреця за секретом щастя. 40 днів юнак йшов по пустелі, поки не побачив на вершині гори красивий палац. Там і жив Мудрець, якого він шукав. Палац, попри всі очікування юнака, був повен народу, посередині стояв стіл із розкішними їствами. Мудрець вислухав юнака, чому той прийшов, але відповіді не дав, мовляв, нехай побродить по палацу і вернеться в зал через дві години. І ще одне прохання.” Візьми з собою цю ложку, і дивись, не розлий олію”, – сказав Мудрець. Юнак, не зводячи очей з ложечки, став підніматись і спускатись по сходинках палацу, а через дві години знову постав перед Мудрецем.

– Ну як, чи сподобались тобі персидські паласи в столовій залі? Дерева, квіти, бібліотека? – спитав Мудрець.

Засмучений юнак знітився і признався, що нічого не бачив, оскільки увага його була прикута до крапель олії.

– Іди знову і оглянь всі чудеса в моєму домі. Не можна довіряти людині, поки не пізнаєш, де і як вона живе, – сказав Мудрець.

З ложкою в руці юнак знову вирушив по залах і коридорах. На цей раз він був не такий скутий і розглядав всі диковинки і прикраси. Повернувшись до Мудреця, він докладно перерахував все, що бачив.

– А де ж ті дві краплі олії, які я просив донести і не пролити? – спитав Мудрець. І тут юнак побачив, що краплі проліті. – Ось це і є та єдина порада, яку я мав тобі дати. Секрет щастя в тому, щоб (кожен з учасників продовжує за власною версією) бачити все, чим славетний і чудовий світ, і ніколи при цьому не забувати про дві краплі олії. – сказав Мудрець. Готової відповіді не говорити. Дати можливість творчо завершити думку. Запитання для студентів: Що Ви розумієте під двома краплями олії? В чому, на Вашу думку, полягає секрет щастя? Підсумок заняття.

Заняття 6. Самопідтримка у професійному становленні.

Розігрів: Учасники діляться на підгрупи по три особи в колі і, за командою ведучого, демонструють, попередньо узгодженими рухами, тварину (наприклад, „слона”, „крокодила”, „жирафа”) і т. п.

Психодраматична техніка (В. Семенов).

Ведучий вибирає із групи одного учасника і каже: „Уявіть, що Ви дитина, якій вже виповнився рік, а я Ваша мама. Отже, я, як мама, люблю тебе і намагаюся робити все для твого блага, турбуюся про тебе. Ти вже почала ходити, ось ми вийшли гуляти на вулицю, а ти мене не слухаєш – а раптом ти від мене втечеш? І що я буду робити? І я, з любові до тебе (ось інші мами, наприклад, і шлеєчку надіти можуть), а я ні – я просто зав’яжу тобі ніжки мотузочкою, що б ти не втекла. Але ти знай – я це роблю тільки з любові до тебе!” З цими словами перев’язує щиколотки стрічкою. Оскільки дитина підростає і починає все більше взаємодіяти зі світом, ведучий приблизно з таким же текстом зв’язує стрічками руки. Потім – очі, рот. Наприкінці, коли дитину пора віддавати в садок, пов’язує їй стрічку на шию, щоб віддати вільний кінець іншим дорослим, щоб вона їх слухалася. Тоді ведучий запитує протагоніста, яка стрічка йому найбільше заважає і що б він насамперед хотів зняти і чому. Таким чином знімаються по черзі всі стрічки. Зворотній зв’язок.

Психодраматична техніка

„Зустріч із власним репертуаром ролей” (Д. Кіппер).

Студент – протагоніст називає поіменно найбільш важливі ролі в його житті. Кожну роль представляє порожній стілець. Протагоніст може так поставити стільці, що найважливіші ролі виявляться ближче до нього, менш важливі – подалі. Ведучий просить протагоніста вибрати додаткових „Я” для представлення ролей, які сідають на стільці. Тоді їм пропонують висловити власні думки вголос і одночасно (якщо вони побажають) переконати один одного, чому саме їм потрібно надати перевагу. Спочатку протагоніст може спостерігати мовчки. Але в міру розгортання дискусії він може мінятися ролями з одним чи декількома особами і спробувати розібратися в ситуації. Розвиток сцени багато в чому залежить від дій протагоніста. Іноді протагоністів приголомшує хаос, і вони відсторонюються, тоді ведучий повинен втрутитись і допомогти. Шерінг.

Вправа „Карта майбутнього”.

Уява свого майбутнього у вигляді карти дозволить учасникам більш чітко усвідомити власні їх цілі. Метафоричне вираження цілей у вигляді пунктів на

карті, а шляхів їх досягнення – у вигляді вулиць і доріг, сприяє побудові в уяві наочної картини власного майбутнього. Після створення такої карти кожен зможе співвіднести цілі між собою і зрозуміти, наскільки вони поєднуються одна з одною, які перешкоди зустрічаються на шляху до їх досягнення, які відкриваються можливості... „Накресліть карту свого майбутнього. Ваші головні цілі позначте як пункти місцевості, в яких Ви хотіли б опинитися. Позначте також другорядні цілі на шляху до ключових. Придумайте і напишіть назви для „пунктів-цілей”, до яких Ви прагнете в особистому й професійному житті. Намалюйте також вулиці і шляхи, по яких будете йти. Як Ви будете добиратися до своїх цілей? Найкоротшим або обхідним шляхом? Які перешкоди Вам потрібно здолати? На яку допомогу Ви можете очікувати? Які місця Вам доведеться перетнути на своєму шляху: квітучі і родючі краї, пустелі чи занедбані місця? Ви прокладати стежки наодинці чи з ким-небудь? У Вас є 30 хвилин... А тепер запишіть свої роздуми з приводу Вашої карти майбутнього. Де знаходяться ключові цілі? Наскільки вони поєднуються одна з одною? Де на Вас чекає небезпека? Звідки плануєте черпати енергію для того, щоб досягти бажаного? Які почуття викликає у Вас ця картина? На це Вам відводиться 15 хвилин”.

Лист самому собі.

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

Із такого листа чітко видно, як змінилися цілі, вбачаються власні досягнення, відчувається підтримка з минулого.

2.2. Первинна професійна самореалізація

Заняття 7. Я в ролі реального вихователя.

Мета: формування та закріплення професійних якостей і професійних ролей.

Розминка. У двох шеренгах за вказівкою ведучого учасникам необхідно поконтрактувати різними частинами тіла. Перший раз зустрічаються руки, потім – спини, згодом – ноги, носи і так далі... після кожного контакту пари міняються.

Рольова гра.

Мета: розвиток творчості учасників, примірювання на себе різних ролей з метою кращого розуміння людських позицій.

Ролі: мама і дитина, вихователь і дитина, вихователь і мама, вихователь і завідувачка, молодий вихователь та вихователь з багаторічним досвідом.
Необхідний час: 30 хвилин.

Учасники стають у два кола – одне всередині іншого. За сигналом ведучого зовнішнє коло рухається за годинниковою стрілкою, а внутрішнє – проти годинникової стрілки. За сигналом учасники зупиняються і повертаються обличчям до відповідного партнера в іншому колі. Ті, що у зовнішньому грають ролі вихователя, дають вказівки своїм партнерам у внутрішньому колі, які грають ролі дітей. Студенти спонтанно продовжують рольову гру протягом трьох хвилин, потім дві хвилини діляться з партнерами думками і почуттями щодо прожитого досвіду.

За сигналом ведучого група знову починає рухатися, зупиняється і повторює процедуру вибору партнерів. Цього разу учасники у внутрішньому колі грають ролі вихователя, котрий намагаються щось пояснити мамі дитини із зовнішнього кола. Через три хвилини припиняють гру і діляться враженнями. Зворотній зв'язок.

Рольова гра „Дитячий садок”.

Мета: формування навичок побудови ділових міжособистісних контактів та взаємин у майбутніх фахівців.

Учасник групи розігрує сцену, типову для сучасного ДНЗ, попередньо розподіливши ролі різних посадових осіб між іншими присутніми. Гра дозволяє студентам, майбутнім фахівцям, краще побачити себе зі сторони, а також об'єктивніше оцінити власні проблеми і проблеми „колег” по роботі, чії позиції в даній грі будуть відстоювати інші учасники групи. Зворотній зв'язок.

Вправа „Фундамент мого майбутнього”.

Мета: побудова професійних цілей, життєвих перспектив.

Учасники складають список того, що їм хотілося б зробити в майбутньому, щоб здійснити власні задуми. Перевага цього способу роботи полягає в тому, що

він сприяє розвитку відчуття життєвої цілеспрямованості.

„Я хочу показати Вам, як можна поглянути у своє майбутнє. У кожного з Вас є безліч професійних та життєвих прагнень. Деякі з них можуть, по всій імовірності, втілитися в життя, інші ж залишаться лише в думках. Визначіться, як далеко в майбутнє Ви хочете зазирнути. Може Вам цікаво побачити своє життя через рік-два, або через десять років? Подумайте, чого Ви хочете досягти за цей час. Що Ви хочете створити? Чому навчитися? Ким стати? Від чого Ви хотіли б відмовитися або звільнитися? Уявіть, що кожна важлива мета цього життєвого відрізка є частиною фундаменту на шляху життя, по якому Ви йдете. І доходячи до чергової його частини, можете сказати собі: „Це я вже зробила!“. Вибирайте тільки такі цілі, які для Вас позитивно забарвлені і гідні того, щоб до них прагнути. Причому їх повинно бути не більше шести-восьми. Розставте їх у часовій послідовності і позначте кожен фундаментальну частину кількома ключовими словами. Коли Ви це зробите, перечитайте список своїх цілей на майбутнє і напишіть, що думаєте про нього, наскільки розумним він Вам уявляється”.

Зворотній зв'язок.

Заняття 7. Дитина – головна цінність моєї професії і смисл самореалізації.

Мета: формування фундаментальної професійної цінності в учасників, якою в їх майбутній професії повинна бути дитина, розвиток почуття відповідальності за її виховання.

Розминка. Станьте один навпроти одного в парах. Дайте можливість зустрітися Вашим рукам, не відводячи долонь, зробіть декілька спроб поконтактувати. Перша спроба: Ви активні, партнер пасивний, не проявляє ініціативи, не робить самостійних рухів (як віск). Друга спроба: Ви активні, партнер активний, але не проявляє ініціативи, тільки відповідає на рухи. Третя спроба: Ви активні, партнер проявляє активність, суперечливу Вашій. Четверта спроба: партнер активний, Ви протидієте його будь-якому рухові. П'ята спроба: Ви пасивні, партнер активний.

Обговорення почуттів, які переживалися в ході виконання вправи.

Рольова гра „Професійні ролі”.

Мета: формування професійного самовизначення, осмислення власної професійної позиції.

Інструкція. Учасники стають в пари, у ролі вихователя та дитини.

Завдання: взаємодія в парах, коли дитина слухняна і добрий вихователь; дитина вередлива і добрий вихователь; дитина вередлива й розлючений вихователь; спокійна дитина та збуджений вихователь. Зворотній зв'язок. Обговорення пережитих почуттів під час виконання вправи.

Вправа „Вихователь і дитина” (за Д. Хломовим).

Мета: під час переживання різних відчуттів у ролях стимулювати розвиток розуміння і прийняття інших людей, вищих або нижчих за статусом.

У парах один – дитина, другий – вихователь (мама). Завдання першого етапу: вмовляннями змусити іншого прийняти максимально компактну позу, все заховати, стати закритим, затиснутим. Після цього пари міняються ролями між собою. Завдання наступного „вихователя” – якомога більше розкрити „дитину”, її ноги, руки, відкрити рот, очі, загалом зайняти нею якомога більше місця в просторі. Обговорення переживань „вихователів” і „дітей”.

Вправа „Компліменти”.

Мета: надання учасниками групи один одному позитивного зворотного зв'язку і отримання його в свою сторону.

Наша робота добігає кінця, і я думаю, що кожен із Вас вніс свій внесок в досягнення загальних цілей нашої роботи. Для того, щоб всі учасники отримали зараз свою частинку визнання, я пропоную наступні дії. Нехай кожен по колу дасть своєму сусіду позитивний зворотний зв'язок про його поведінку в роботі групи. У Вас є 3 хвилини для того, щоб подумати і пригадати, що Вам насправді сподобалося у вчинках та діях Ваших колег. Нехай те, що Ви почули, продовжує звучати всередині Вас. Подивіться мовчки на людей, разом з якими Ви працювали. Усвідомте для себе, що Ви відчуваєте в цей момент.

Заняття 8. Образ вихователя майбутнього.

Я в ролі ідеального вихователя.

Мета: формування уявлень про майбутню професійну роль, професійну

позицію та цінності.

Розігрів. Сядьте у пари так, щоб Ваші руки могли зустрітися. Закрийте очі. За командою ведучого нехай Ваші руки спочатку знайдуть один одного, познайомляться, проявлять симпатію, потанцюють, посваряться, помиряться, попрощаються. Обговорення почуттів на різних етапах.

Вправа „Скульптор і глина”. Завдання – виліпити ідеального вихователя

Розділитися в пари, де один – скульптор, інший – глина. 3 хвилини спостерігати один за одним. „Скульптор” ліпить з іншого такого вихователя, якого хоче (наприклад, щоб той був наділений конкретними якостями характеру, цінностями, принципами), або втілює якесь власне професійне побажання чи намір. „Глина”, що отримала певну позу та якості, стоїть або рухається відповідним чином, усвідомлює себе. Відбувається обговорення відчуттів під час роботи скульптора і перебування у побудованій ним позі, вираження почуттів, розуміння того, що асоціюється з життям. Вправа повторюється в тій же парі, зі зміною ролей. Обговорення.

Вправа „Картина життєвого шляху” (Л. Огороднов).

Уявіть Ваше життя від народження до смерті – минуле, сьогодні, майбутнє. Намалюйте, як Ви його уявляєте. Позначте на малюнку напрямки течії часу – минуле, сьогодні, майбутнє. Відзначте себе, якщо Ви присутні на малюнку.

Інсценування малюнка надає досліднику зворотний зв'язок, необхідний для більш точного розуміння суб'єктивної картини життєвого шляху.

Зворотній зв'язок.

Рольова гра.

Учасникам пропонується закрити очі та уявити казкового героя. Це може бути герой конкретної казки, або казковий образ. Далі учасники розповідають, хто цей герой, де він живе, чим займається, який за характером, настроєм і т. д. Завдання ведучого – розпитати учасника якомога детальніше про його героя. Потім необхідно об'єднатися в пари за соціометричним принципом: „Який герой вам ближчий, співзвучніший, схожий на Вашого”. Таким же чином пари об'єднуються в четвірки і т. д. Наприкінці має бути дві групи. Завдання:

„Придумати та розіграти казкове дійство”. Час на підготовку 10 хвилин. Групи демонструють сценки. Шерінг.

Техніка „Рятувальна шлюпка” (Д. Кіппер).

Затонув корабель. Шлюпку, повну уцілілих людей, носить по океану. Мета техніки – дати членам групи можливість досліджувати тему смислу життя. Ведучий просить п’ять або сім чоловік сісти посеред кімнати в уявну шлюпку. „Ви провели в човні сім довгих днів, дуже втомилися, голодні, Вас обпекло сонце, запас води та їжі зовсім малий, і якщо Ви не позбудетеся принаймні двох осіб, то загинете. За весь тиждень на обрії не з’явився ні один корабель. Потрібно вибрати двох, яких Ви викинете в море. Але спершу нехай кожен з Вас переконає групу в тому, що саме його необхідно залишити. А Ви – вирішуватимете”. Зворотній зв’язок.

III. Підсумковий блок

Заняття 9. Я – майбутній вихователь дітей дошкільного віку.

Наскільки я готова до цього?

Розминка „Дзеркало-група”. У колі одна людина показує рух. Вся група синхронно рухається за нею, повторюючи рухи. Так кожен учасник.

Вправа „Антикварний магазин” (Х. Щурова).

„Влаштуйтеся зручніше на своїх місцях і закрийте очі. Ви йдете по старовинному місту. Що Ви бачите навколо, як виглядають вулиці і будинки? Йдучи по вузькій вуличці, бачите невеликі двері. Вони чимось зацікавили Вас, Ви відчиняєте їх і заходите всередину. Опиняєтесь у невеликій крамниці, де на полицях стоять антикварні іграшки. Ви розглядаєте їх. Якась іграшка особливо сподобалася вам. Підійдіть і розгляньте її уважніше. А тепер станьте нею. Ви – іграшка в антикварному магазині. У вас є своя історія і якась особлива чарівність. Як Ви потрапили в цей магазин, що Ви пам’ятаєте про своє минуле життя?”

Рольова гра „Крок у майбутнє” (Д. Кіппер).

Протагоніст розігрує якусь ситуацію, в яку, як він вважає, він потрапить в майбутньому. Наприклад, йому належить пройти співбесіду з приводу прийому на роботу: він чекає цієї події в тривозі, невпевненості в собі. Техніка перенесе протагоніста в передбачувану ситуацію і дасть можливість вивчити очікувану

поведінку і програти в рольовій грі різні сценарії з різними людьми, вирішити, який з них найвдаліший. „Давайте переведемо годинники вперед на (встановити дату, рік і, якщо потрібно, місяць, пору року або день). Тепер ми уроці. Скільки тобі років? Чим ти заробляєш на життя? Де проходить зустріч, робота, інтерв'ю, дискусія і т. д.? Котра тепер година? Крім тебе, хто ще бере участь? Організуй простір дії і давай починати”. Після кожного питання ведучий чекає відповіді протагоніста. Важливо задавати різні уточнюючі питання, щоб допомогти протагоністу увійти в роль. Якщо він перебуває в шлюбі, можна запитати, чи є діти, як їх звать (в уяві). Шерінг.

Підсумок. „Сьогоднішній день добігає кінця, ми багато чого встигли зробити, кожен зміг себе проявити. Зараз ми дамо один одному зворотний зв'язок не зовсім звичайним способом – оплесками. Встаньте в коло. Виберіть людину, яка сьогодні відкрила щось нове, яким-небудь чином проявила себе і це важливо саме для Вас. Той, хто починає першим, підходить до обраної ним людини і аплодує їй. Потім вони разом ідуть до того, кого вибрав другий учасник і аплодують йому, потім ці троє йдуть і аплодують тому, кого вибрав третій і т. д. У результаті, вся група аплодує одному учаснику. Хто хоче розпочати?”.

Заняття 10. Усвідомлення цілей та стратегій власної поведінки в майбутній професійній діяльності.

Мета: усвідомлення цілей власного життя загалом і професійної діяльності зокрема; розуміння їх значення у житті людини.

Розігрів. Учасники хаотично, спонтанно рухаються по кімнаті, невербально контактуючи між собою.

Вправа „Скульптор”.

Один із партнерів у парах робиться глиною (абсолютно пасивний), мовчить і дозволяє робити зі своїм тілом все, що приходить в голову іншому. Скульптор формує з глини руками портрет тієї людини, яка перед ним, і повідомляє їй про все словами. Людина-глина мовчки слухає, відмічаючи власні переживання й фантазії. Після завершення експерименту обговорюється досвід та характер взаємовідносин між скульптором та глиною.

Зворотній зв'язок.

Вправа „Я в ДНЗ: моя роль”.

Мета: визначення власної професійної ролі, отримання нового терапевтичного досвіду.

Група будує з себе групову скульптуру: дошкільний заклад. Кожна людина, по черзі виходить на середину і називає яка вона „частина ДНЗ” та прилаштовується до вже існуючих деталей. Звичайно, ДНЗ може вийти без стін, вихователя, чи завідувача. Тоді фігура пробує існувати в просторі зі взаємодією її складових між собою. Після завершення експерименту обговорити, хто яку функцію взяв на себе, які функції залишилися „незатребуваними”. Як це проявляється у житті групи.

Вправа „Скульптура майбутньої професії”.

Один з учасників добровільно погоджується створити скульптуру або живу картину своєї професії, включаючи туди всіх необхідних осіб. Створює сцену, яка зображує фрагмент взаємин у професії. Наприклад, це можуть бути робочі моменти, або щось, що має особливе значення для протагоніста, який обов’язково включає в сцену також і себе. Коли сцена побудована, повідомляє кожному учаснику фразу, що характеризує когось із професії. Потім просить їх поділитися із групою своїми почуттями.

Питання для студентів: Чи відповідають отримані результати Вашим уявленням про себе? Якщо ці результати Вас не влаштовують, які Ви бачите альтернативи? Що було для Вас найважчим, неочікуваним та найціннішим в цій вправі? Чи змінилися Ваші уявлення про професію? Чи вірите Ви у свій професійний успіх? Які бачите перспективи? Які перешкоди? і т. д.

Вправа „Карта майбутнього”.

Мета: закріплення конкретної життєвої стратегії, співвіднесення власних цінностей та цілей, шляхів їх досягнення.

Представлення свого майбутнього у вигляді карти місцевості дозволить учасникам більш чітко усвідомити свої цілі. Метафоричне вираження цілей у вигляді пунктів на карті, а шляхів їх досягнення – у вигляді вулиць і доріг, допомагає створити в уяві наочну картину майбутнього. Після створення такої „мапи” кожен зможе співвіднести власні цілі між собою і зрозуміти, наскільки

вони поєднуються, які перешкоди зустрічаються на шляху їх досягнення, які нові можливості відкриваються. „Я хочу запропонувати Вам накреслити карту майбутнього. Ваші глобальні цілі позначте як пункти місцевості, в яких Ви хотіли б опинитися. Позначте також проміжні цілі на шляху до них. Придумайте і напишіть назви для „пунктів-цілей”, до яких Ви прагнете у особистому й професійному житті. Намалюйте також вулиці і дороги, по яких плануєте йти. Як Ви будете досягати своїх цілей? Якими шляхами? Які перешкоди Вам належить подолати? На яку допомогу Ви можете розраховувати? Які місцевості доведеться перетнути: квітучі і родючі краї, чи пустелі, глухі і занедбані місця? Ви будете прокладати дороги і стежки на самоті чи з кимось? У Вас є 30 хвилин. А тепер запишіть свої роздуми з приводу Вашої карти майбутнього. Де знаходяться найважливіші цілі? Наскільки вони поєднуються? Де чекають труднощі? Звідки Ви черпатимете сили, щоб досягти бажаного? Які почуття викликає у Вас ця картина?” Шерінг.

Заняття 11. Заключне „З чим я завершую групу”.

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

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

Вправа „Що я отримав?”

Мета: узагальнення та закріплення набутого досвіду.

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

Вправа „Проекція в майбутнє”: Розігрується сцена з майбутнього (наприклад, через 10 років).

Вправа „Валіза”.

Інструкція: наша робота підходить до кінця. Але перед тим, як розлучатися, я попрошу Вас зібрати валізу для кожного учасника. Оскільки ми працювали разом, то, відповідно, валізу пакуватимемо теж разом. Вміст її буде незвичайним та особливим. Ми покладемо туди те, що допомагає кожному з нас у житті під час самовизначення, прийняття рішень, здійснення життєвих виборів. Отже, валізу наповнюватимемо цінностями та смислами. Валізу буде пакувати вся група, крім людини, котрій її вручатимуть.

Правила пакування валізи: кожна цінність та смисл вкладатиметься лише з дозволу всієї групи; класти можна лише ті цінності, які проявлялися в групі. Зворотній зв'язок.

Прощання учасників „Червона доріжка”.

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

Зворотній зв'язок, обійми та прощання учасників.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

№ 939

від «08» травня 2014 р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гусаківської С. С.
«Психологічні особливості формування ціннісно-сміслової сфери
майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»

Результати дисертаційного дослідження Гусаківської С. С. використовувалися у навчально-виховному процесі педагогічного факультету Мукачівського державного університету в 2013-2014 рр. під час проведення лекційних і семінарських занять з таких дисциплін, як «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Психологія вищої школи», «Психологія дитяча», «Вступ до спеціальності», «Робота з обдарованими дітьми».

З метою формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти у студентському колективі ВНЗ було апробовано запропоновані Гусаківською С. С. методи й методики психологічного тренінгу, що в цілому отримали схвальну оцінку викладачів і студентів.

В.о. ректора
Мукачівського державного університету,
зав. кафедрою, д. психол. н., професор



[Signature]
Т.Д. Щербан



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Україна, 43025, м. Луцьк, пр. Волі, 13
Тел.: +38(0332) 24-10-07
Факс: +38(0332) 72-01-23
Ел. пошта: post@univer.lutsk.ua
www.eeun.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125102

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF UKRAINE

LESYA UKRAINKA
EASTERN EUROPEAN
NATIONAL UNIVERSITY

Prosp. Voli, 13, Lutsk 43025, Ukraine
Tel.: +38(0332) 24-10-07
Fax: +38(0332) 72-01-23
E-mail: post@univer.lutsk.ua
www.eeun.edu.ua

14.05.2014 № 03-31/02/1482 Г

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Гусаківської С. С.

„Психологічні особливості формування ціннісно-сміслової сфери
майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів”

Результати дисертаційного дослідження Гусаківської С. С. використовувалися у навчально-виховному процесі педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки у 2011-2013 р.р. під час проведення лекційних і семінарських занять з таких дисциплін, як „Вступ до спеціальності”, „Психологія дитяча”, „Педагогічна психологія”. З метою формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти у студентському колективі ВНЗ було задіяно запропоновані Гусаківською С. С. методи формувального тренінгу, що в цілому отримали схвальну оцінку викладачів і студентів.

Перший проректор



А. В. Цьось

Смолюк І.О.
24-11-00



002800

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

58012, м. Чернівці, вул. М. Котлябинського, 2, тел. (0372) 584810, 584811, факс (0372) 552914, e-mail: rector@chnu.edu.ua

21.05.2014 № 17/15-1449

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Гусаківської С. С.

„Психологічні особливості формування ціннісно-сміслової сфери
 майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів”

Результати дисертаційного дослідження Гусаківської С. С. використовувалися у навчально-виховному процесі факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у 2011-2013 р.р. під час проведення лекційних і семінарських занять з таких дисциплін, як „Психологія професійної діяльності вихователів ДНЗ”, „Вступ у спеціальність”, „Психологія гри”, „Психологічне консультування”. З метою формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти у студентському колективі ВНЗ було задіяно запропоновані Гусаківською С. С. методи формувального тренінгу, що в цілому отримали схвальну оцінку викладачів і студентів.

Проректор з наукової роботи



проф. Ушенко О.Г.

УКРАЇНА
 Тернопільська обласна рада
 Кременецький обласний
 гуманітарно-педагогічний інститут
 ім. Тараса Шевченка
 Вул. Ліцейна, 1, м. Кременець,
 Тернопільська обл., 47003
 тел/факс: (035-46) 2-19-91
 ел. пошта: kgpi@ukrpost.ua



UKRAINE
 Ternopil Regional Council,
 Kremenets Regional Humanitarian-
 Pedagogical Institute named
 after Taras Shevchenko
 1, Litseina St. Kremenets,
 Ternopil Region, 47003
 phone/fax: (035-46) 2-19-91
 e-mail: kgpi@ukrpost.ua

№ 05-16/32

від 25.04 2014 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Гусаківської С. С.

„Психологічні особливості формування ціннісно-сислової сфери
 майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів”

Результати дисертаційного дослідження Гусаківської С. С. використовувалися у навчально-виховному процесі педагогічного факультету Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка у 2011-2013 р.р. під час проведення лекційних і семінарських занять з таких дисциплін, як „Вступ у спеціальність”, „Психологія педагогічна”, „Вікова психологія”, „Психологічне консультування”. З метою формування ціннісно-сислової сфери майбутніх фахівців дошкільної освіти у студентському колективі ВНЗ було задіяно запропоновані Гусаківською С. С. методи формувального тренінгу, що в цілому отримали схвальну оцінку викладачів і студентів.

Проректор з навчальної роботи,
 кандидат психологічних наук, доцент



М. Б. Боднар

М. Б. Боднар