МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0533-з-1
спеціальності 053– Психологія
Якимчук Тетяна Василівна
Керівник: Малина О.Г., к.психол.н., доцент кафедри психології
Рецензент: Залановська Л.І., к. психол. н., доцент кафедри психології

Запоріжжя – 2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«____»_____2024 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Якимчук Тетяні Василівні

Тема роботи Психологічні особливості формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі особистісного самовизначення

керівник роботи Малина Г.О., к.психол.н., доцентка кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «24» 09 2024 року № 1446-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: здійснити теоретичний аналіз основних проблеми особистісного самовизначення особистості в психології; провести теоретичний аналіз ролі ціннісних орінтаційй у процесі формування особистісного самовизначення у ранньому юнацькому віці; експерементально дослідити особливості і зміст ціннісних орієнтацій старшокласників; розробити психологічні засоби оптимізації формування ціннісних орієнтації старшокласників у процесі їх особистісного самовизначення.

5. Перелік графічного матеріалу: 13 таблиць, 5 малюнки

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Малина О.Г., доцент		
Розділ 1	Малина О.Г., доцент		
Розділ 2	Малина О.Г., доцент		
Розділ 3	Малина О.Г., доцент		
Висновки	Малина О.Г., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2024 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2024 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2024 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2024 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень -серпень 2024 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2024 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2024 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2024 р.	Виконано

Студент _____ Т.В. Якимчук

Керівник роботи _____ О.Г. Малина

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ О. М. Гредінарова

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 90 сторінок, 5 малюнків, 13 таблиць, 57 джерел.

Об'єкт дослідження: є процес особистісного самовизначення особистості.

Предмет дослідження: психологічні особливості формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі особистісного самовизначення.

Мета дослідження полягає у теоретичному обгрунтуванні й експериментальному підтвердженні ефективності корекційно-розвивальної програми ціннісних орієнтацій старшокласників на основі психологічного аналізу формування ціннісних орієнтацій у ранньому юнацькому віці у процесі особистісного самовизначення.

Гіпотеза дослідження: психологічними особливостями формування ціннісних орієнтацій у ранньому юнацькому віці є розширення діапазону усвідомлюваних мотивів цілісної життєдіяльності, переструктурування цінностей-цілей на основі реорганізації цінностей-засобів, що забезпечують більш високий рівень особистісного самовизначення старшокласників

Методи дослідження. теоретичні – аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, індукція, дедукція; психодіагностичні – тест СЖО, методика дослідження цільової спрямованості особистості, проективна методика незакінчених речень, опитувальник складових ціннісного самовизначення З.С. Карпенко; формувальні – тренінг формування ціннісних орієнтацій; статистичні – знаходження середніх величин та їх достовірності, кореляційний аналіз.

Наукова новизна дослідження полягає в отриманні емпіричних даних про особливості ціннісних орієнтацій старшокласників; експериментальному підтвердженні ефективності корекційно-розвивальної програми формування ціннісних орієнтацій, спрямованої на оптимізацію особистісного самовизначення старшокласників.

Результати дослідження можуть бути використанні у при впровадженні корекційно-розвивальних засобів ціннісно-смислової сфери особистості у ранньому юнацькому віці (системи тренінгових занять), що можуть застосовуватися психологічною службою та педагогами для оптимізації особистісного самовизначення старшокласників.

САМОВИЗНАЧЕННЯ, ЦІННІСТНІ ОРІЄНТАЦІЇ, ОСОБИСТІСТЬ, РАННІЙ ЮНАЦЬКИЙ ВІК, СТАРШОКЛАСНИКИ

SUMMARY

Yakymchuk T.V. Psychological Features of the Formation of High-tech School Studens' Value Orientations in the Process of Personal Self- Determination Object of research:

Subject of research: is the process of personal self-determination of the individual. Subject of research: psychological features of the formation of value orientations of high school students in the process of personal self-determinatio

The purpose of the research: is to theoretically substantiate and experimentally confirm the effectiveness of the correctional and developmental program of value orientations of high school students based on a psychological analysis of the formation of value orientations in early adolescence in the process of personal self-determination.

The hypothesis of the research: Research hypothesis: the psychological features of the formation of value orientations in early adolescence are the expansion of the range of perceived motives of holistic life activity, the restructuring of values-goals based on the reorganization of values-means, which ensure a higher level of personal self-determination of high school students

Research methods. Theoretical: theoretical analysis of the current state of the problem of creativity and creative potential; systematization and generalization of scientific literature on the research problem; empirical (testing according to psychodiagnostic methods).

A scientific innovation lies in obtaining reliable empirical data on the dispositional and motivational levels of value orientations of high school students; establishing a connection between the level of actualization of subjectivity and the effectiveness of personal self-determination; experimental confirmation of the effectiveness of the correctional and developmental program for the formation of value orientations, aimed at optimizing the personal self-determination of high school students.

Research results can be used in the implementation of correctional and developmental means of the value-semantic sphere of personality in early adolescence (systems of training sessions), which can be used by psychological services and teachers to optimize the personal self-determination of high school students.

Keywords: self-definition, value orientations, personality, early adolescence, senior grade students

ЗМІСТ

ВСТУП……...……8
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ …….....12
1.1. Теоретичний аналіз особистісного самовизначення як психологічного процесу у ранньому юнацькому віці…….12
1.2. Вплив ціннісних орієнтацій на процесі особистісного самовизначення старшокласників……...……...21
1.3. Психологічні детермінанти формування ціннісних орієнтацій у ранньому юнацькому віці……26
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ……..……...33
2.1. Організація та методика дослідження психологічних особливостей формування ціннісних орієнтацій старшокласників …….....33
2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей формування ціннісних орієнтацій старшокласників ……...……39
2.3. Особливості особистісних цінностей старшокласників……..……...41
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ……...49
3.1. Корекційно—розвивальна программа формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі особистісного самовизначення…….....49
3.2. Зміст тренінгових занять з формування ціннісних орієнтацій старшокласників…….51
3.3. Аналіз ефективності корекційно—розвивальної программа формування ціннісних орієнтацій старшокласників…….……...70
ВИСНОВКИ ……...…….83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...……85

ВСТУП

Сучасний соціальний розвиток, соціокультурні перспективи повоєнної України висувають до індивіда нові вимоги. Суспільство потребуватиме і потребує наразі відповідальної, активної особистості, зі сформованими громадянськими, моральними якостями, високим професіоналізмом, гуманістичним світоглядом. Така особистість повинна керуватися загальнолюдськими духовними настановленнями, усвідомлювати свою роль у суспільно-політичних, культуротворчих процесах, вміти ставити гідні цілі та досягати їх.

В юнацькому віці відбувається інтенсивний розвиток ціннісно-смислової сфери особистості, в процесі якого нестійкі індивідуальні цінності узгоджуються з усталеними нормативними сенсами. У цьому контексті особистісне самовизначення виступає вектором у розвитку особистості, що має суттєвий вплив на все подальше життя молодої людини. Тому вивчення детермінант, чинників, механізмів і закономірностей особистісного самовизначення старшокласників, розуміння напрямків формування ціннісних виборів старшокласників є важливим завданням сучасних психологічних і педагогічних досліджень.

Незважаючи на важливість проблеми особистісного (насамперед ціннісного) самовизначення, інтерес до неї з боку психологів виник порівняно недавно. Суб'єктний підхід до дослідження проблеми реалізували А.В. Брушлинський, О.Б. Старовойтенко, В.О. Татенко та інші. В психології інтерес до проблеми самовизначення, зокрема ціннісного, проявлявся не системно й епізодично. Досліджувалося, в основному, професійне самовизначення, існування інших аспектів лише декларувалося.

Посилення інтересу до даної проблеми відзначається в останні роки. До вікових аспектів самовизначення звертались З.С. Карпенко, І.С. Мар'єнко, Р.Ф. Пасічняк, Л.В. Потапчук, І.Г. Шендрік та інші.

З числа зарубіжних учених ціннісне самовизначення у контексті становлення ідентичності вивчали Е. Еріксон, Дж. Марша, Дж. Марсіа.

Незважаючи на актуальність вивчення самовизначення, залишаються малодослідженими певні питання, а саме - психологічні механізми особистісного самовизначення в особистісному становленні, зв'язок ціннісних орієнтацій з особистісним, соціальним, професійним, життєвим самовизначенням, з розвитком Я-концепції. Недостатньо усталеними є і методологічні підходи до вирішення цієї проблеми, зокрема вивчення особистості, що самовизначається, насамперед як суб'єкта життя

Об'єктом дослідження є процес особистісного самовизначення особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі особистісного самовизначення.

Мета дослідження полягає у теоретичному обгрунтуванні й експериментальному підтвердженні ефективності корекційно-розвивальної програми ціннісних орієнтацій старшокласників на основі психологічного аналізу формування ціннісних орієнтацій у ранньому юнацькому віці у процесі особистісного самовизначення.

Гіпотеза: психологічними особливостями формування ціннісних орієнтацій у ранньому юнацькому віці є розширення діапазону усвідомлюваних мотивів цілісної життєдіяльності, переструктурування цінностей-цілей на основі реорганізації цінностей-засобів, що забезпечують більш високий рівень особистісного самовизначення старшокласників.

Завдання роботи:

1. З'ясувати теоретичні засади дослідження проблеми особистісного самовизначення як психологічного процесу у ранньому юнацькому віці в сучасній психології.

2. Розглянути психологічні детермінанти (вікові, соціальні, особистісні) формування ціннісних орієнтацій у старшокласників.

3. Емпірично дослідити особливості ціннісних орієнтацій сучасних старшокласників.

4. Розробити ефективну корекційно-розвивальну программу формування ціннісних орієнтацій, спрямовану на оптимізацію процесу особистісного самовизначення у ранньому юнацькому віці.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали філософсько-психологічні положення про суб'єктність як сутність особистості (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, З.С. Карпенко, В.О.Татенко); закономірності психічного розвитку особистості в юнацькому віці (Е. Еріксон, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.П. Москалець, М.В. Савчин,); дослідження структури і генезу Я-концепції (Р. Бернс, Е. Еріксон, С. Д. Максименко); дослідження структурно-динамічних особливостей ціннісно-смислової сфери особистості (Ф.Ю. Василюк, З.С. Карпенко, Т.М.Т итаренко, В. Франкл, Н.В. Чепелєва); методичні принципи психокорекції особистості (О.Ф. Бондаренко, С.Б. Кузікова).

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, індукція, дедукція; психодіагностичні – тест СЖО, методика дослідження цільової спрямованості особистості, проективна методика незакінчених речень, опитувальник складових ціннісного самовизначення З.С. Карпенко; формуючі – тренінг формування ціннісних орієнтацій; статистичні – знаходження середніх величин та їх достовірності, кореляційний аналіз.

Наукова новизна дослідження полягає в отриманні достовірних емпіричних даних про диспозиційно-мотиваційні рівні ціннісних орієнтацій старшокласників; встановленні зв'язку між рівнем актуалізації суб'єктності та ефективністю особистісного самовизначення; експериментальному підтвердженні ефективності корекційно-розвивальної програми формування ціннісних орієнтацій, спрямованої на оптимізацію особистісного самовизначення старшокласників.

Результати дослідження можуть бути використані при впровадженні корекційно-розвивальних засобів ціннісно-смислової сфери особистості у ранньому юнацькому віці (системи тренінгових занять), що можуть застосовуватися психологічною службою та педагогами для оптимізації особистісного самовизначення старшокласників.

РОЗДІЛ 1.
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Теоретичний аналіз особистісного самовизначення як психологічного процесу у ранньому юнацькому віці

Центральною проблемою психології справедливо вважається проблема особистості. Вона привертала і привертає до себе увагу багатьох дослідників. Поняття “особистість”, як і багато інших психологічних понять, не має однозначного визначення, і в руслі різних теоретичних підходів його зміст не є тотожним. Серед зарубіжних психологів можна виділити Г. Айзенка, Дж. Гілорда, Р. Кеттела, Е. Кречмера, К. Левіна, Ф. Лерша, А. Маслоу, Р. Мея, Г. Мюррея, Г. Олпорта, К. Роджерса, З. Фройда, В. Штерна, К. Юнга та інших. Великий інтерес до особистості проявляється і в українській психологічній науці. І.Д. Бех, О.Ф. Бондаренко, М.І. Боришевський, З.С. Карпенко, О.В. Киричук, Г.С. Костюк, В.П. Москалець, Л.Е. Орбан-Лембрик, П.М. Пелех, В.А. Роменець, М.В. Савчин, В.О. Татенко зробили певний внесок в розробку даної проблеми.

Зарубіжна психологія здебільшого розглядає особистість як особливу незмінну духовну сутність. У багатьох напрямах західної психології (психоаналіз, гуманістична психологія) поняття “особистість” означає “щось “одиничне”, унікальне, таке, що різко відрізняється від периферійного соціального фасаду, тобто від соціальної маски, персони “соціального індивіда” і як “одинична” істота протиставляється світу” [6]. Таким чином, поняття “особистість” підкреслює своєрідність, неповторність людини, розкриває її суть, яка в процесі соціалізації може закриватися соціальними утвореннями.

Отже, особистість розглядається як відносно стійка сукупність психічних властивостей, як результат включення індивіда в простір міжіндивідуальних зв'язків. Незважаючи на детермінацію особистості зовнішніми факторами, не відкидається значення і власної активності індивіда, відзначається його відповідальність за власне життя.

Важливим параметром особистості є рівень ієрархізованості мотивів діяльностей. Головний мотив виступає життєвою метою особистості. Вершин життєвого шляху людина досягає тоді, коли мета життя пов'язується із загальнолюдськими цінностями, коли особистість поєднується з суспільством, людством в цілому.

Важливе ствердження зробив Г.С. Костюк [18]. Він вважав, що структура особистості повинна розглядатись не лише в діяльнісному (горизонтальному), але й у соціально-психолого-індивідуальному (вертикальному) вимірах.

Багато вчених убачають сутність особистості не в суспільних відносинах, а в суб'єктності, тобто в здатності починати ряд подій з самої себе (З.С. Карпенко, С.І. Подмазін, В.О. Татенко та інші), в той час як, за діяльністним підходом в психології, діяльність особистості визначається зовнішніми умовами, причому як в функціональному і онтогенетичному, так і в філогенетичному аспектах. Перспективним підходом до вивчення особистості є системний підхід. Значну роль в його становленні не тільки у психології, а й у науці взагалі відіграли представники гештальт-психології, які, на противагу асоціативним уявленням про створення образу через синтез окремих елементів, висунули ідею його цілісності, тим самим заперечивши те, що будь-який об'єкт чи явище дійсності слід розглядати як суму властивостей його елементів.

Застосування в дослідженні особистості системно-структурного підходу притаманне сучасній психології. Це дає можливість розглядати особистість як цілісне утворення, яке включає в себе множину елементів і відношень між ними, що пов'язують елементи в єдине ціле.

Важливим моментом у системному дослідженні особистості є вивчення взаємозв'язків між підструктурами, компонентами і рівнями розвитку психологічної структури. Так структурно-функціональні взаємозв'язки між елементами психологічної структури особистості будуються за двома принципами: субординаційним (складні і загальні властивості та якості підпорядковують собі часткові та елементарні) і координаційним (взаємодія між елементами системи здійснюються на паритетному рівні, що допускає відносну автономність кожного з них) [4].

Системний підхід реалізовується в рамках багатьох теорій особистості, а саму особистість часто називають "системною властивістю індивіда", що виявляє тенденцію до синтезу багатовимірної структури особистості. В українській психологічній науці системний підхід реалізовують Г.С. Костюк, П.М. Пелех, З.С. Карпенко Л.Е. Орбан-Лембрик, В.Ф. Моргун та інші.

У 30-50-х роках XX ст. німецький психолог Ф. Лерш запропонував поєднати соціально-психолого-індивідуальний та діяльнісний виміри особистості: "Базова концепція антропологічної психології розглядає душевне життя у подвійному розумінні цілісності: з одного боку, в його перебігу в світі – в "горизонтальному" комунікативному переплетенні особи з її світом; з іншого – як "вертикальну" єдність, що існує всередині особистості і має шарову будову" [44]. Горизонтальний вимір складається з чотирьох рівнів: сприйняття світу і орієнтація в ньому (пізнавальний); потреб, потягів, прагнень (мотиваційний); емоційний; реакцій організму (діяльнісний). "Вертикаль" особистості складається з таких утворень, як: а) особистісна надбудова; б) ендотимна основа особистості (відчуття, уява, мислення тощо); г) життєва основа особистості – сукупність органічних процесів (фізіологічні процеси у нервовій системі). Цей вимір особистості є результатом "горизонтальної" діяльності і репрезентує внутрішні сили особистості, які існують у формі психічних властивостей, навичок, звичок тощо. Ці утворення беруть участь у "горизонтальній" діяльності особистості – у сприйняттях, переживаннях, мотиваційних та інших процесах. Розвиток

особистості в горизонтальному і вертикальному вимірах – цілісний процес і будь-яка зміна в одному вимірі призводить до змін в іншому.

Подібну модель спостерігаємо у Г.С. Костюка і П.М. Пелеха [21]. Вони дещо змінили складові вертикального і горизонтального рядів і додали третій – генетичний вимір (задатки і здібності) особистості.

Системний підхід широко застосовується і в зарубіжній психології. Наприклад, Г. Олпорт у праці “Відкрита система в теорії особистості” (1960) розглядає особистість як відкриту систему, яка взаємодіє з дійсністю. Як цілісність особистість розглядається в динамічній концепції особистості К. Левіна, теорії самоактуалізації А. Маслоу та в багатьох інших.

Такий підхід доцільно застосовувати і при дослідженні генезису аксіосвідомості особистості та її ціннісного самовизначення.

Таким чином, підсумовуючи сказане, можна виділити ряд спільних для більшості теорій особистості положень:

1.Особистість визначається через властивості, завдяки яким одна людина відрізняється від інших людей. Ці властивості є індивідуальними особливостями конкретної людини.

2. У всіх теоріях підкреслюється важливість взаємодії особистості з навколишнім світом. Особистість є результатом співдії різних факторів, починаючи з генетичних передумов і закінчуючи спілкуванням та діяльністю.

3. Більшість теорій особистості наділяють її суб’єктністю в соціальних відносинах і в свідомій діяльності. У сучасній психології спостерігається тенденція вважати суб’єктність визначальною властивістю особистості.

Кожен методологічний підхід, теорія чи концепція пропонує свій погляд на проблему аксіогенезу особистості, зокрема на ціннісне самовизначення. У рамках різних концепцій були створені ефективні методики розвитку, навчання, виховання особистості. Сучасний стан психологічної науки вказує на ефективність та доцільність застосування

системного підходу до вивчення особистості, синтезу та інтеграції різних концепцій.

Окремого розгляду вимагають ті характеристики особистості, які пов'язані з темою нашого дослідження, насамперед під кутом зору з'ясування ціннісно-цільового призначення особистості.

З.С. Карпенко у своїй концепції аксіогенезу розвиває цю думку, збагачуючи її новими аспектами. В результаті грунтовного аналізу філософських і психологічних підходів до цієї проблеми вона приходить до висновку про "особистість як трансцедентальний духовний суб'єкт аксіогенезу (ноумен), здатний до самоактуалізації і ціннісного утвердження своєї родової й індивідуальної суті у світі феноменів, через які вона пробивається у спосіб послідовних, висхідних, рекурентних атрибуцій" [31].

Таким чином, розглядаючи призначення особистості, ми приходимо до проблеми сенсу життя особистості, яка актуальна не тільки для психології взагалі, а й для кожної конкретної людини зокрема. Багато хто з дослідників вважає, що прагнення до смислу притаманне людині з раннього віку. Це прагнення є одним з джерел розвитку особистості, воно штовхає людину до пізнання навколишнього світу.

Питання про сенс власного життя стає актуальним для особистості в періоди активної перебудови її ціннісно-смислової сфери. Одним з таких періодів є юнацький вік. В середині життя особистість, як правило, оцінює прожиті роки і осмислює майбутнє. У старості найбільш актуальною стає проблема оцінки людиною всього її минулого життя, яка впливає на осмисленість особистісного існування.

Взагалі, здатність і схильність людини осмислювати своє життя є родовою особливістю людини. Наявність сенсу є необхідною умовою людського життя. Тому життя, позбавлене сенсу, починає втрачати свою цінність.

Із сенсом життя пов'язані "ноогенні неврози" (за В. Франклом), які зумовлюються безуспішними пошуками сенсу життя або його втратою.

Симптомами такого неврозу є депресія і апатія, результатом може бути розлад соціального життя особистості і навіть суїцид. К. Юнг, який вважав пошуки смислу складним завданням, розв'язання якого можна знайти в діяльності. Однак більшість людей не задумуються над цим питанням. Другий підхід започаткований А. Адлером, який вважав, що сенс життя властивий всім людям, але часто залишається неусвідомленим, хоча існує об'єктивно, незалежно від того, чи буде він усвідомлений згодом. В. Франкл стверджував, що пошук смислу є важким завданням, але кожен може і повинен знайти сенс власного життя. Головною перешкодою в пошуках сенсу життя є центрація людини на собі, невміння вийти за межі власного "Я" – до іншої людини чи смислу [51]. Отже, сенс життя може бути як усвідомлений, так і неусвідомлений.

Усвідомлення сенсу життя – невід'ємний компонент ціннісного самовизначення особистості.

Ціннісне самовизначення особистості є проявом свободи: "Проблема особистості – це й проблема її свободи, оскільки духовне… є вільне в ній. Свобода виявляється самовизначенням духу людини, її ціннісним пріоритетом… Вона є своєрідною рушійною силою активності суб'єкта" [16; 23]. Завдяки свободі людина змінює обставини, будує саму себе.

Свобода має кілька трактувань. Г.О. Балл розглядає її "як сукупність умов, що максимально сприяють гармонійному розгортанню можливостей особистості" [2, 3], надаючи їй характеристик особистісної властивості. Особистість, яка досягла психологічної свободи, за Г.О. Баллом, багато в чому тотожна особистості, що самоактуалізується (за А. Маслоу), або яка повністю функціонує (за К. Роджерсом). Виховання вільної особистості є важливим завданням сім'ї, школи, інших інститутів соціалізації

Свобода та самовизначення мають багато спільного. Обидва феномени можна розглядати як самодетермінацію, як прояв внутрішньої необхідності. Як свобода, так і самовизначення мають ціннісно-смислову природу і "на межі виявляються спрямованими на корінні смисли екзистенції" [29 ;34].

Свобода тісно пов’язана з вибором. Свобода вибору є необхідним атрибутом свободи особистісної. Вибір завжди присутній в житті людини. Щодня ми робимо багато виборів, різних за складністю та мірою витрачених зусиль волі та духу. Причому, коли людина, як стрілка терезів, просто схиляється в бік більшої зовнішньої стимуляції, то про вибір взагалі говорити не слід. Здатність робити вибір є важливою характеристикою зрілої особистості. В процесі ціннісного самовизначення особистість також робить вибір – вона визначає своє ставлення до цінностей, які їй пропонуються суспільством. Такий вибір може потребувати величезної напруги всіх духовних сил. Роблячи вибір, людина одночасно утверджує свою свободу, заявляючи про своє право мати власні цінності і втілювати їх, виступає джерелом внутрішньої детермінації. Вважається, що лише вибір, в якому надається перевага цінностям більш вищого порядку, є показником особистісного самовизначення [25].

В.Ю. Василюк розглядає проблему вибору через призму запропонованої ним типології життєвих світів. Зовнішній світ буває “легким” (передбачає негайне і повне задоволення потреб) і “важким” (відсутність такої можливості). Внутрішній світ поділяється на “простий” (несуперечливий, передбачає одну спрямованість) та “складний” (життєві відношення суперечливі, перетинаються). Оскільки вибір лежить в основі самовизначення, цю схему можна застосувати і при аналізі останнього. У зв’язку з цим В.Ю. Василюк виділяє чотири життєві світи [33, 35]:

1. Внутрішньо простий і зовнішньо легкий (Інфантильний). Побудований на принципі задоволення. Будь-яка потреба відразу задовільняється, а незадоволеність оцінюється як катастрофа. Про вибір, а отже і про самовизначення не може бути мови.

2. Внутрішньо простий і зовнішньо важкий (Реалістичний). У людини існує єдина потреба, проте її важко задовільнити, і потрібно вибирати не різні мотиви чи життєві відношення, а лише операції, різні способи дії. Таку ситуацію, за Ф.Ю. Василюком, не можна назвати вибором тому, що

стимулом до дії є зовнішні впливи. Самовизначення тут відбувається на найпримітивнішому рівні, суб'єктність мінімальна.

3. Внутрішньо складний і зовнішньо легкий (Ціннісний). Головна складність тут – вибір цілі, а не її досягнення. На першому місці в цьому світі – мотиваційно-смислова сфера особистості. Ціннісне самовизначення тут виступає найбільш виразно, в "чистому вигляді". Оскільки будь-яка поставлена мета легко досягається, саме вибір гідних цінностей та цілей є найважливішим завданням. У такій ситуації можуть опинитися насамперед старшокласники з матеріально забезпечених сімей, які мають можливість обирати різні життєві шляхи, не переймаючись процесом їх реалізації. Складність та трагізм вибору тут полягають в тому, що неправильно вибрані цілі можуть спрямувати хибним шляхом усе подальше життя людини, адже вибір певної альтернативи означає відкидання інших.

4. Внутрішньо складний і зовнішньо важкий (Творчий). Головне завдання особистості тут – "втілення ідеального надситуативного задуму свого життя в цілому" [35]. Цей задум важко сформулювати через внутрішні протиріччя і складно втілити в життя. Таке завдання є творчим і не має готових алгоритмів розв'язання. Тому інколи доводиться вибирати не ціннісно важливіше, а ситуативно прийнятніше, іти на компроміси з власними переконаннями. В цьому світі людині доводиться вирішувати "завдання на смисл", виділяючи в повсякденних ситуаціях ціннісно-смислове підгрунтя.

Здатність здійснити самовизначення безпосередньо пов'язана із здатністю людини бути суб'єктом свого життя. Проблема суб'єктності як невід'ємної властивості особистості привертала увагу, зокрема, М.Й. Боришевського, З.С. Карпенко, С.І. Подмазіна, В.О. Татенка та багатьох інших. Формування особистості, "котра, розвиваючись як самоактивний суспільний суб'єкт, бере на себе всю відповідальність за власну життєдіяльність, за її наслідки для суспільства і для самої себе, стає реальним творцем власної долі і співтворцем долі спільноти, до якої належить" [135;

145] є важливим завданням виховання.

Здатність бути суб'єктом, бути причиною себе, починати з себе причинно-наслідковий ряд є основою особистості. Іманентна детермінація знаходить джерела людської активності в самій людині, а не в оточуючому світі. Тим самим людина набуває незалежності і звільняється від тотальної залежності від зовнішнього світу" [6, 9].

Сучасні дослідники (З.С. Карпенко, І.П. Маноха, С.І. Подмазін, В.О. Татенко) в своїх працях розробляють онтологічне розуміння суб'єктності. С.І. Подмазін вважає, що суб'єктність є вродженою сутністю особистості: "Запліднена яйцеклітина, як носій генів людини, є "новим центром перебудови буття", який, у свою чергу, виступає матеріальною субстанцією особистісного способу буття" [15; 24].

В.О. Татенко стверджує: "Конкретний людський індивід як жива істота може стати особистістю, індивідуальністю і розвинутися до рівня універсальності, лише виявляючи себе суб'єктом життєдіяльності й саморозвитку. Психологічна суть людини… є жива, і, в її вищих виявах, усвідомлена суб'єктна інтенція (прагнення-здатність) відтворити й максимально реалізувати свій психічний потенціал…" [151 ;233]. Він уводить поняття "субстанціальні інтуїції суб'єктного ядра" – онтопсихічні утворення, які зумовлюють саморозвиток індивіда в напрямку досягнення справді людського буття у світі: екзистенційна – "я присутній, існую, живу…"; інтенціальна – "я хочу, прагну…"; потенціальна – "я можу, здатен…"; віртуальна – "я обираю, вирішую…"; актуальна – "я реалізую, досягаю…"; рефлексивна – "я оцінюю, примірюю…"; експірієнтальна – "я маю, володію…".

Ці інтуїції вроджені і дозволяють людині проявити життєву активність відповідно до своєї родової сутності. Таким чином, суб'єктність виступає вродженою властивістю людини і спонукає останню до саморозвитку.

Таким чином, реалізуючи особистісне самовизначення, людина проявляє свою суб'єктність, того чи іншого рівня онтогенетичного розвитку,

що є суттєвою засадою для моделювання й організації експериментального дослідження цього феномену в юнацькому віковому періоді.

Рівень усвідомлення особистістю сенсу життя, зміна діяльності, співвідношення компонентів самооцінки, що властиві певній особистості, є критеріями, за якими процес самовизначення можна поділити на три етапи. Перший етап (молодший шкільний вік) характеризується провідною роллю навіювання, ідентифікації, відсутністю усвідомлення сенсу життя. На другому етапі (підлітковий вік) активно формується самосвідомість, спостерігається незадоволеність наявним станом речей. На третьому етапі (старший шкільний вік) важливу роль відіграє рефлексія, розвиваються всі компоненти особистісного самовизначення, тому можна говорити про відносну завершеність цього процесу.

1.2. Вплив ціннісних орієнтацій на процесі особистісного самовизначення старшокласників

З’ясувавши місце особистісного самовизначення в загальній структурі самовизначення, спробуємо тепер розглянути цей феномен як систему. У психології на даний час небагато концепцій самовизначення, в основу яких покладено системний підхід. До таких можна віднести концепцію особистісного самовизначення З.С. Карпенко, яка базується на структурно-функціональній моделі ціннісно-смислової свідомості особистості та принципі інтегральної суб’єктності. Важливе місце також автор відводить творчо осмисленим поняттям диспозиції, що реалізуються в основних видах діяльності.

Поняття “диспозиція” відображає функціональний аспект життєвих відношень особистості. Життєві відношення, які відзначаються постійністю і стабільністю, певним чином відображаються у поведінці особистості, утворюючи динамічні тенденції реагування в тій чи іншій ситуації. Таким чином, диспозиція “розуміється як модус відношень до соціального оточення

і самого себе" [65; 9], а тому є цілісним динамічним станом, який виражає готовність людини до певних дій, станом, зумовленим, з одного боку, її потребами, а з іншого – об'єктивною ситуацією задоволення цієї потреби. Існують диспозиції різного рівня узагальнення. Найвищий рівень утворюють установки, які відповідають за систему оцінок та відношень, загальну спрямованість особистості та її життєві цілі. Тому самовизначення особистості можна розглядати як об'єктивно-суб'єктивне життєве ставлення, яке репрезентовано у спрямованості диспозицій особистості та певній соціальній позиції. Це пояснюється тим, що структура диспозиції, утворена когнітивним, афективним та поведінковим компонентами робить її ланкою, що переносить життєві відношення особистості в площину діяльності.

Запропонована З.С. Карпенко модель самовизначення особистості складається з п'яти блоків, чотири з яких відповідають основним видам діяльності - пізнавальній, практично-перетворювальній, комунікативній та ціннісно-орієнтаційній. П'ятим є блок цілісної життєдіяльності людини.

Перші три види діяльності утворюють первинне феноменальне поле і відповідають диспозиції "треба", репрезентуючи індивідний рівень життєдіяльності. Особистісні властивості, необхідні для самовизначення на цьому рівні, є основою, забезпечуючи самовияв і самореалізацію суб'єкта. Основними цінностями тут виступають істина, справедливість і користь, які досягаються відповідно в пізнавальній, комунікативній і практично-перетворювальній діяльності (прагматичне самовизначення).

Ціннісно-орієнтаційна діяльність утворює другий, специфічний рівень самовизначення і відповідає диспозиції "мушу", відображаючи діяльність особистості в групі (моральне самовизначення). Цінністю тут виступає добро як "об'єктивна основа моральної за змістом і спільної за формою діяльності" [65; 13]. Диспозиції цього рівня чинять консолідуючий, впорядковуючий вплив на перші три види діяльності, пронизуючи їх та організовуючи на вищому рівні. Ціннісно-орієнтаційна діяльність є невід'ємною стороною групової організації різних видів діяльності, оскільки інтеріндивідний рівень

особистісного самовизначення зароджується в умовах спільної діяльності.

Вся людська діяльність в єдності і багатоманітності її видів утворює третій, сутнісний рівень самовизначення особистості, якому відповідає диспозиція “буду”. Це метаіндивідний (екзистенційний) рівень самовизначення, установки якого мають суспільне значення. Особистісні властивості тут найбільш інтегровані, системні.

Робочу модель ціннісного самовизначення утворюють п’ять блоків або потенціалів самовизначення: пізнавальний, праксеологічний, комунікативний, моральний та екзистенційний. Параметри оцінки особистісних властивостей визначаються відповідно до структури диспозиції, в якій виділяють афективний, когнітивний та конативний компоненти. Динамічні тенденції самовизначення особистості відображаються в структурі її властивостей як головних показників рівня особистісного самовизначення. Кожен з потенціалів є диспозицією, компоненти якої представлені певною особистісною властивістю (рис. 1.2).

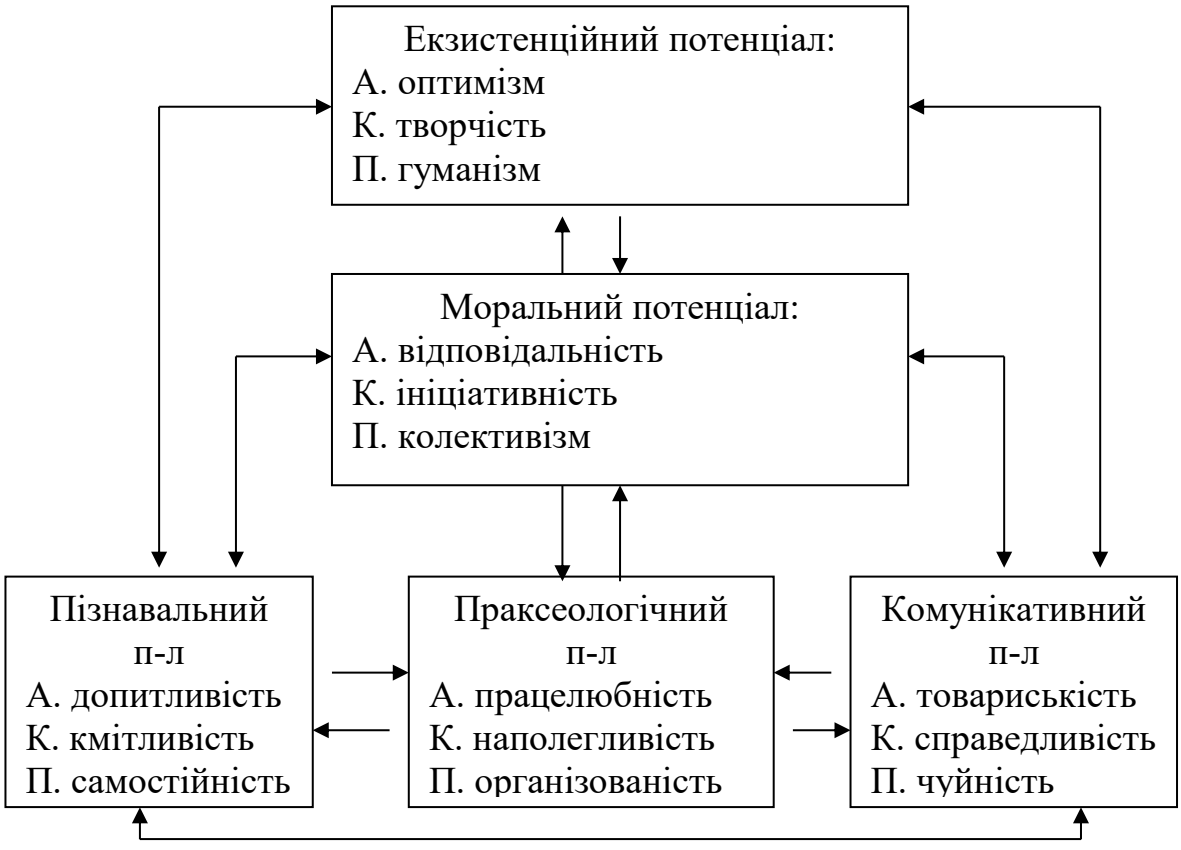


Рис. 1.1. Операціоналізована модель ціннісного самовизначення (за З.С. Карпенко)

Властивості, позначені індексом А, представляють афективний компонент диспозиції, виконуючи функцію спонукання діяльності. Властивості, що представляють когнітивний компонент (К) відіграють орієнтуючу функцію, а властивості поведінкового компоненту (П) виконують функцію регуляції діяльності.

Кожен з розглянутих видів діяльності має свій центральний смислоутворювальний мотив – мотив самореалізації в цій діяльності. Оскільки потенціали самовизначення є диспозиціями, то кожен їх компонент робить свій внесок у формування цього мотиву. З.С. Карпенко вважає, що “за афективним компонентом диспозиції закріплена функція смислопородження (трансляція відповідної потреби), за когнітивним компонентом закріплена функція “ресурсного” забезпечення смислу (здібностями, творчими можливостями) і за конативним компонентом закріплена функція реалізації смислу за допомогою мобілізації морально-вольових властивостей особистості” [18]. Як бачимо, смислоутворюваний мотив самовизначення в певній діяльності розпадається на складові при використанні поняття диспозиції. Тому в складі відповідного потенціалу ціннісного самовизначення за смислоутворення відповідає не одна властивість, а їх сукупність. Самовизначення особистості в певній діяльності безпосередньо пов’язане з усвідомленням смислу цієї діяльності.

В реалістичному світі поведінка визначається боротьбою мотивів, в творчому перевагу отримує мотив, який найкраще допомагає втіленню ієрархічно найбільш важливого іншого мотиву, в ціннісному світі боротьба іде між принципово непорівнюваними смислами. Тому саме цінності виступають інстанцією, “яка сама по собі мотивом не є, але в той же час володіє смислотвірними та смислорозрізнюючими потенціями, і здатна виступати основою … осмисленого вибору між тим, що за змістом непорівнюване” [33, 29].

Таким чином, поняття “цінність” відображає один з найсуттєвіших аспектів взаємодії людини зі світом. Цінності відіграють вирішальну роль у детермінації поведінки особистості, визначають спосіб задоволення потреб, спрямованість. Вони дозволяють людині рангувати об’єкти оточуючої дійсності і мотиви поведінки за їх значущістю для неї і виступають в якості певних спонук до досягнення поставлених цілей, набуваючи функцій регуляторів поведінки.

Цінність є предметом вивчення різних наук – філософії, соціології, психології. Цінністю можна вважати “будь-який матеріальний або ідеальний, реальний або уявний предмет, відносно якого люди займають позицію особистісної оцінки, надають йому важливу роль у своєму житті, і прагнення до володіння ним відчувають як потребу” [36], “усвідомлені, узагальнені, самовартісні смислові утворення особистості” [16; 8].

Цінності відрізняються від інших регуляторів людської поведінки. Джерело цінності міститься всередині особистості, в той час як соціальні норми задаються зовні. Саме цінність “перетворює предмети зовнішнього світу в об’єкти інтересів і прагнень людини” [37]. Цінність – не ціль, вона розміщена над площиною діяльності (у “вертикальному” вимірі), поза конкретними часовими параметрами. Ціль виступає, як правило, конкретизацією цінності в часі і в “горизонтальній” площині, “заземляючи” її в раціонально вибраних зовнішніх об’єктах, засобах. Тому цільову поведінку можна розглядати як переклад з мови особистісних цінностей на мову об’єктивної реальності. Отже, цінності лежать в основі цілепокладання: “…цільова детермінація людської діяльності – це ціннісна детермінація. Цілі можуть впливати на діяльність людини не реально-каузально, але як ідеальні цінності, реалізацію яких людина вважає своєю насущною потребою чи обов’язком” [13]. У зв’язку з цим важливим є дослідження ціннісно-смислової сфери особистості через вивчення її цілей.

Таким чином, особистісне самовизначення особистості реалізується ієрархізованою структурою ціннісних орієнтацій на індивідному, інтеріндивідному, метаіндивідному й універсумальному рівнях людської життєдіяльності. Важливо з'ясувати, як загальне теоретичне уявлення про структурно-функціональні особливості ціннісного самовизначення особистості конкретизується в юнацькому віці, які онтогенетичні передумови підготовлюють емпіричні форми ціннісного самовизначення студентської молоді.

1.3. Психологічні детермінанти формування ціннісних орієнтацій у ранньому юнацькому віці

Перш ніж досліджувати особливості ціннісного самовизначення юнаків, доцільно з'ясувати передумови, які сприяють виникненню центрального новоутворення ранньої юності – особистісного самовизначення. Для цього розглянемо соціальну ситуацію розвитку в юності, з'ясуємо особливості розвитку когнітивної, емоційно-вольової і мотиваційної сфер.

Ранній юнацький вік, є періодом стабілізації, періодом, коли молода людина психологічно майже повністю готова до подальшого дорослого життя. У юнаків розвивається потреба в спілкуванні та засоби його здійснення, формується теоретичне, формальне мислення, стають стійкими інтереси, виникає здатність орієнтуватись у різних сферах суспільного життя. Все це відбивається на формуванні наукового та громадянського світогляду, розвитку рефлексії, яка забезпечує критичне і свідоме ставлення до себе, на виникненні готовності до трудової діяльності.

Соціальна ситуація раннього юнацького віку маргінальна за своєю суттю, що зумовлює успадковану від підліткового віку потребу автономії від дорослих Так, юнаки прагнуть до автономії у сфері поведінки і емоцій та до нормативної автономії. Остання передбачає боротьбу за право мати власні

цінності, ідеали, моральні установки. Прагнення до такої незалежності, захист своїх цінностей дуже часто супроводжується проявами максималізму (прийняття цінностей, які протилежні цінностям дорослих). Очевидно, що саме нормативна автономія відіграє провідну роль у прагненні до незалежності від дорослих. Проте в серйозних, життєво важливих питаннях юнаки вбачають саме в батьках перших порадників, тому таким авторитетним є їх вплив на формування ціннісних орієнтацій старшокласників.

Для раннього юнацького віку характерна потреба в належності до певної групи, яка часто пов'язана з конформізмом. Разом з тим зростає індивідуалізація спілкування, яка проявляється у вимогливості до друзів. Більше того, за даними різних досліджень [3; 6; 8] дружба є важливою цінністю для старшокласників.

У старшокласників відбувається подальший розвиток когнітивної сфери особистості – сприймання, уваги, пам'яті та мислення. Очевидно, найважливішим досягненням тут є розвиток абстрактного, логічного мислення, яке інтелектуалізує інші пізнавальні процеси. З формуванням логічного мислення пов'язаний розвиток уваги, зокрема її довільності,

У юнацькому віці формується також індивідуальний стиль розумової діяльності, який є своєрідним поєднанням способу сприйняття, запам'ятовування та обробки інформації. Тому різні люди по-різному можуть використовувати одну і ту ж інформацію.

Отже, у старшокласників розвиток пізнавальних процесів досягає такого рівня, який забезпечує готовність до виконання всіх видів розумової діяльності дорослої людини. Когнітивні процеси стають більш досконалими і гнучкими, що позитивно відображається на розвитку мотиваційно-смислової сфери. Разом з тим пізнавальні процеси можуть випереджати особистісний розвиток учнів, тому буває, що захоплення теоретизуванням та логічними побудовами далеко не завжди втілюється в практичній діяльності.

Ранній юнацький вік має величезне значення для розвитку емоційної сфери особистості. За даними досліджень, це критичний вік, оскільки в цей час закладаються основи емоційного життя людини, які стають фундаментом її емоційності в дорослому віці [17].

В юнацькому віці розвиваються інтереси, захоплення, які, проте, часто видаються ірраціональними, дивними (наприклад, колекціонування непотрібних речей).

Дуже важливим для розвитку системи ціннісних орієнтацій є те, що в юності поряд з предметними почуттями (тобто такими, що спрямовані на певний предмет, явище) формуються узагальнені почуття – почуття прекрасного, гумору тощо. Почуття в юнацькому віці можуть набувати змісту “емоційних констант”, які відображають стійкі емоційні відношення особистості, тобто формується афективна сторона цінностей. Важливе значення для старшокласників мають емоційні відносини з ровесниками, насамперед дружба і кохання.

В юнацькому віці, як правило, відбувається формування загальної емоційної спрямованості особистості, тобто ієрархізація цінності для людини певних емоцій. Емоційна спрямованість проявляється насамперед у тому, що людина вибирає ту сферу діяльності, з якою найбільшою мірою пов’язані “улюблені” емоції, ті, які є для особистості цінністю самі по собі.

Загальна емоційна спрямованість виступає системотвірним фактором для всієї емоційної сфери особистості. Остання, в свою чергу, впливає на сприйняття людиною навколишньої дійсності, вибір діяльності, друзів, на творчість, побудову життєвих планів та виникнення нових ціннісно-смислових утворень.

Таким чином, рівень розвитку емоційної сфери в старшому шкільному віці створює певні передумови для здійснення ціннісного самовизначення. Формування "емоційних констант”, світоглядних почуттів, типу загальної емоційної спрямованості, емоційна сензитивність юнаків сприяють становленню мотиваційної сфери особистості та розвитку афективного

компоненту диспозицій різного рівня.

Центральне місце у розвитку особистості займає розширення і ускладнення її мотиваційної сфери (потреб, мотивів, ціннісних срієнтацій, переконань, намірів, цілей). У юнацькому віці поступово виникають і стають домінантними нові мотиви поведінки, які підпорядковують собі всі інші, визначаючи тим самим спрямованість особистості. Остання може бути різною за змістом, залежно від того, які саме мотиви і цінності стали домінуючими.

Слід зазначити, що у юності, по суті, завершується становлення мотиваційної сфери особистості, її потреби і мотиви виходять за межі сім'ї та школи. Інтереси, схильності та здібності стають конкретнішими і пов'язуються з життєвою перспективою і майбутньою професійною діяльністю. В структурі мотиваційної сфери відбуваються також великі зміни, пов'язані з її ієрархічністю. Мотиви стають не безпосередньо діючими, а виникають на основі свідомо прийнятого рішення, тобто зростає усвідомленість власних мотиваційних утворень, що є ознакою особистісного розвитку. Розвиваються та набувають стійкості інтереси, часто пов'язані з майбутніми життєвими планами. В той же час відмирають і стають незначними старі захоплення.

Таким чином, навчально-пізнавальна діяльність починає визначатися мотивами, спрямованими на реалізацію майбутнього, усвідомлення своєї життєвої перспективи і професійних намірів, що свідчить про спрямованість старшокласників у майбутнє.

Отже, вибір юнаком свого подальшого життєвого шляху, його самовизначення є інтегративним мотиваційним центром, що визначає особистісну поведінку, діяльність, інтереси, уподобання, ставлення до оточуючої дійсності.

Важливим компонентом мотиваційної сфери виступають цінності, які також проходять тривалий і складний розвиток. Х. Решмідт [129] виділяє наступні загальні риси розвитку цінностей протягом юнацького віку:

1. Перегляд ціннісних уявлень, їх деперсоніфікація, тобто відокремлення від конкретних референтних осіб. Батьки як об'єкт наслідування дещо втрачають свою значущість, більшого значення набувають власне цінності.

2. Лібералізація ціннісних уявлень. В результаті деперсоніфікації цінностей останні набувають абстрактної значущості та сили, а також ієрархічної структури, яка втілюється в систему ціннісних переваг конкретної особистості і підпорядковує собі поведінку та діяльність.

3. Перенесення функції зразка з батьків на референтну групу. Цінності не повністю втрачають зв'язок з особами та групами, які втілюють певні моральні принципи. Зразком для наслідування стає група ровесників, емоційний зв'язок з якими не є таким сильним, як був раніше з батьками. Тому цінності сприймаються більш "холодно", менш емоційно.

4. Асиміляція цінностей відповідної культурної традиції.

5. Принцип взаємності моральних зобов'язань. Пов'язаний із зменшенням егоцентризму і передбачає застосування до себе тих самих критеріїв оцінки, що й до інших людей.

Таким чином, розвиток ціннісних уявлень характеризується їх ускладненням, деперсоніфікацією, зростаючою лібералізацією та особистісною незалежністю.

Ціннісне самовизначення, пошук свого місця у світі немислимі без формування світогляду як системи знань про оточуючий світ та переконань, що відображають ставлення особистості до нього. Ціннісні пошуки молодої людини пов'язані також з усвідомленням сенсу життя, а також з розвитком рефлексії та самоаналізу. Для юнацького віку характерна глобальна, загальна постановка питання про сенс життя і пошук такої ж універсальної відповіді на нього, що пояснюється особливостями їх мислення.

Для ранньої юності характерною є побудова життєвих планів, програм які прагне реалізувати особистість, а "відмінність між ними полягає в тому, що в життєвій програмі фіксуються основні життєві цілі без жорсткої

фіксації термінів їх виконання, а життєві плани прив'язані до конкретних термінів їх здійснення". Важливою особливістю життєвих планів є те, що ними обмірковуються не лише цілі, але й способи їх досягнення. Юнаки повинні співвідносити свої запити і прагнення з власними ресурсами та можливостями, а також вміти ставити проміжні цілі та добиватись їх реалізації.

Життєвий план має ціннісно-смислову основу і виникає в результаті систематизації цілей, побудови ієрархії мотивів, формування системи оцінок, ставлень, стійких установок. Отже, побудова життєвих планів, життєвої перспективи, пошук сенсу життя, оволодіння професією об'єднуються в найважливішому новоутворені юнацького віку – в особистісному самовизначенні, яке має ціннісно-смислове підгрунтя.

Ціннісне самовизначення можливе тільки тоді, коли людина пізнала, свої особистісні ресурси і ціннісно-смислові утворення (когнітивний компонент Я-концепції), сформувала ставлення до них, прийняла себе загалом (афективний компонент) та втілює власні цінності в поведінці, а "вибрати себе так чи інакше означає утверджувати цінність того, що ми вибираємо;… вибираючи себе, я вибираю людину взагалі" [19; 24].

На думку З.С.Карпенко, "цілісна структура диспозиції (в т.ч. Я-концепції – В.С.) несе в собі життєве, за своєю суттю ціннісно-смислове, відношення особистості, а тому кожний її компонент здійснює специфічний внесок у формування центрального смислутворюючого мотиву окремої діяльності – мотиву самореалізації в цій діяльності (тут – у житті взагалі – В.С.)" [5; 11]. Афективний компонент виконує спонукальну, ініціюючу функцію, когнітивний компонент забезпечує смисл знаннями, здібностями, творчими можливостями, а конативний компонент повинен реалізувати цей смисл (сенс життя, покликання, екзистенційне призначення) в життя. Отже, для того, щоб відбувся акт ціннісного самовизначення, потрібна взаємодія всіх цих компонентів.

Я-концепція детермінує процес ціннісного самовизначення особистості. Людина, приймаючи свій Я-образ і втілюючи його в поведінку, діяльність, вчинок одночасно утверджує своє бачення ідеальної людини, людини як вершини світобудови, адже те, що ми вибираємо, повинно спонукатися інтенцією загального блага. І лише поєднання всіх компонентів Я-концепції, кожен з яких виконує певну функцію, дозволяє реалізувати ціннісне самовизначення особистості. Отже, теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати:

1. Проблема ціннісного самовизначення особистості є предметом дослідження гуманітарної, насамперед екзистенційної психології, де вона трактується з виразно суб'єктних позицій. Самовизначаючись щодо об'єктивно і суб'єктивно значущих аспектів дійсності, особистість реалізує свою життєву перспективу, свободу вибору і творчість в середовищі соціокультурних і діяльнісних обмежень, норм, стандартів і стереотипів.

2. Суть феномену ціннісного самовизначення особистості полягає в усвідомленні, добровільному прийнятті і відстоюванні своєї позиції в складноструктурованому багаторівневому спектрі суб'єктності індивіда, що еволюційно розгортається в різних видах людської життєдіяльності.

3. Онтогенетичними передумовами ціннісного самовизначення особистості у ранньому юнацькому віці є розвинутість абстрактно-логічного, понятійного мислення, зрілість (відрефлексованість) емоційної сфери, становлення індивідуального стилю саморегуляції, сформованість світогляду і визначеність життєвих позицій.

РОЗДІЛ 2.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Організація та методика дослідження психологічних особливостей формування ціннісних орієнтацій старшокласників

Генеральною гіпотезою експерименту було припущення про те, що спеціально сконструйований тренінг ціннісного самовизначення дозволить розширити діапазон усвідомлюваних мотивів цілісної життєдіяльності, переструктувати цінності–цілі на основі реорганізації суб'єктних властивостей (цінностей-засобів) і забезпечить еволюційно більш високий рівень особистісного самовизначення старшокласників.

Психологічний експеримент був побудований на основі плану для двох рандомізованих груп з попереднім та підсумковим тестуванням (план "тест-вплив-ретест"):

1. Експериментальна група R O_1 X O_2
2. Контрольна група R O_3 O_4

Реалізація такого плану передбачає проведення констатуючого і контрольного діагностичних зрізів, між якими в експериментальній групі випробовується дія незалежної змінної (тренінгові заняття).

Експериментальну групу утворювали 14 старшокласників (7 хлопців і 7 дівчат). Контрольну групу складали 30 старшокласників 17 хлопців і 13 дівчат). Для контролю ефективності формуючого експерименту застосовувалися наступні методики: тест смисложиттєвих орієнтацій, методика дослідження цільової спрямованості особистості, методика вивчення суб'єктних властивостей та особистісних цінностей З.С.Карпенко, методика незавершених речень, аналіз щоденників учнів-учасників тренінгу, бесіда тощо.

Базовою діагностичною методикою став запропонований З.С.Карпенко опитувальник. Процедура роботи з ними була запозичена з відомого тесту Рокіча. Дана методика створена на основі концептуальної моделі ціннісної свідомості особистості у складі ієрархічних духовних устремлінь: предиспозиції "передчуваю", зорієнтованої на вітальність, диспозиції "треба", налаштованої на цінності істини, справедливості і користі, диспозиції "мушу", яка орієнтована на добро, диспозиції "буду" з орієнтацією на прекрасне, як критерій індивідуальної творчості, супердиспозиції "приймаю", що вказує на прагнення до загального блага.

З цими особистісними цінностями співвідносяться згадані вище рівні суб'єктності: відносний суб'єкт, моносуб'єкт, полісуб'єкт, метасуб'єкт та абсолютний суб'єкт. Як уже зазначалося дані диспозиції пов'язані як з цінностями, так із здібностями-суб'єктними властивостями, що утворюють єдність. Якщо перші характеризують людину як особистість, із змістового боку, то другі підкреслюють функціональну сторону, суб'єктність індивіда.

Зміст методики. Досліджуваним пропонувалося розташувати в порядку зменшення важливості для них наступні цінності:

– здоров'я,

– любов до знань,

– справедливість,

– користь,

– доброта,

– прагнення до досконалості,

– гармонія з собою і світом.

Таким чином, на першому місці потрібно було розташувати цінність, яка є найважливішою для індивіда, а на останньому – найменш важливу.

Те саме слід було проробити із здібностями, закінчивши речення: "У своєму житті я насамперед керуюся…"

Пропонувались наступні суб'єктні властивості (закінчення речення):

– своїми передчуттями, інтуїцією;

– своїм обов’язком, розумінням того, що так треба;

– велінням своєї совісті (“мушу”);

– своїм наміром, власним рішенням (“буду”);

– розумінням того, що все має сенс (“приймаю”).

Аналіз результатів рангування дозволяє оцінити рівень представленості тих чи інших цінностей та можливостей їх реалізації, а також міру узгодженості особистісних цінностей і суб’єктних властивостей.

Можна припустити, що чим сильнішою буде кореляція між ними, тим гармонійнішим буде внутрішній світ особистості, забезпеченість духовних інтенцій відповідними потенціями, зросте усвідомленість власної ціннісно-смислової сфери, що є необхідною передумовою ціннісного самовизначення. Крім того, за результатами методики можна виявити пріоритетні цінності юнаків та засоби їх втілення (суб’єктні властивості або здібності).

Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) складається з п’яти субшкал:

1. *Цілі в житті* (Цілі). Діагностує наявність чи відсутність у житті людини цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Низькі показники свідчать про орієнтацію на теперішнє або на минуле. Високі бали свідчать про цілеспрямованість або (при низьких показниках за другою та третьою субшкалами) про плани, які не мають опори в теперішньому чи минулому.

2. *Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя* (Процес). Високі показники за цією субшкалою свідчать про те, що людина черпає життєву енергію з теперішнього, можливо, живе теперішнім днем. Бали за цією шкалою говорять про те, чи сприймає досліджуваний сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і сповнений смислу. Низькі бали свідчать про невдоволеність теперішнім станом речей і можливу спрямованість в минуле чи майбутнє.

3. *Результативність життя або задоволеність самореалізацією* (Результат). Ця субшкала відображає оцінку людиною прожитого відрізку життя, того, наскільки продуктивними та повноцінними були прожиті роки.

Людина може черпати сенс життя саме в минулому.

4. *Локус контролю-Я* (ЛК-Я). Високі бали свідчать про те, що людина вважає себе сильною особистістю, яка здатна побудувати власне життя відповідно до своїх цілей та смислів. Низькі показники свідчать про невіру у власні сили, низький рівень суб'єктності, нездатність керувати власним життям.

5. *Локус контролю-життя або керованість життя* (ЛК-життя). Високі показники за шкалою свідчать про переконання, що життя, в принципі, кероване. Низькі бали – фаталізм, переконання, що людина не здатна контролювати життя взагалі, а свобода вибору – ілюзія і про самовизначення говорити марно.

Крім того, визначається *загальний показник осмисленості життя* (ОЖ). Чим більший цей показник, тим краще людина усвідомлює свої мотиви, цілі, цінності, ціннісно-смислову сферу в цілому, тим більша здатність до рефлексії і вищий потенціал самовизначення.

Методика дослідження цільової спрямованості особистості базується на положенні, що в цілі зосереджено два суттєві компоненти людської діяльності: спосіб її досягнення і спонуки (потреби та мотиви).

Останні є важливими складовими спрямованості особистості. Цілепокладання безпосередньо пов'язане з цінностями, за ціллю обов'язково стоїть цінність, адже "функція цільової поведінки – безпосередня та інструментальна реалізація прагнень, сформованих іншими орієнтирами".

Дана методика побудована за принципом проективних методик типу незакінчених речень. Досліджуваним пропонується протягом 10 хвилин продовжити 20 речень, які починаються словами "Я хочу…" або "Мені хочеться…". Дефіцит часу і стислість викладення повинні сприяти екстеріоризації внутрішнього мовлення і, перешкоджаючи тривалому обмірковуванню завдань, сприяти спонтанності у фіксуванні думок. Після запису 20-ти речень досліджуваним пропонувалось прорангувати записані висловлювання за їхньою значущістю. Далі досліджувані за десятибальною

шкалою оцінюють, наскільки кожна ціль вже реалізована в даний момент (Р), наскільки її досягнення залежить від зусиль особистості досліджуваного (М), міру емоційного (Е) та вольового (В) ставлення до результатів успішного чи невдалого досягнення мети. Останні чотири показники оцінюються балами від 0 до 10 залежно від міри вираженості даної властивості. Потім досліджуваний повинен віднести написані ним цілі до певних сфер спрямованості, які йому пропонуються. В останній колонці (О) потрібно записати результати ще одного рангування цілей, оскільки не виключено, що внаслідок роботи по оцінці речень думка досліджуваного про важливість тої чи іншої цілі змінилася.

Методика дослідження цільової спрямованості покликана розв'язати два важливі питання: про предметну віднесеність провідних потреб і мотивів особистості і про напруженість цих потреб і мотивів. Я.В.Васильєв виділяє сім сфер спрямованості особистості: особисту, інтимну, сімейну, дружню, виробничу, суспільну, самодіяльну.

Досліджувані самі вибирають, до якої сфери їм віднести ту чи іншу ціль. Проте експериментатор повинен проконтролювати правильність виборів досліджуваних. Вже за кількістю цілей можна зробити висновок про пріоритет певної сфери спрямованості.

Інша характеристика спрямованості – динаміка напруги потреб і мотивів – визначається кореляційним відношенням між початковим списком цілей і перебудованим порядком рангування за значущістю. Ця кореляція статистично виражається через коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Чим ближчий цей показник до +1, тим тісніший зв'язок початкового порядку цілей з наступним, усвідомленим. Навпаки, якщо коефіцієнт Спірмена наближається до –1, то спостерігається дисбаланс в структурі спрямованості і більша дисгармонія особистості.

Провівши змістовий аналіз цілей, в яких проявляється мотивація, автор виділяє три рівні цільової спрямованості. Перший рівень відзначається меркантильною, утилітарною мотивацією. Цілі тут егоцентричні, часто

пов’язані із задоволенням фізіологічних потреб, досягненням побутових благ, із задоволенням хвилинних інтересів. У реченнях, як правило, відсутні згадки про умови чи засоби досягнення цілей. Цілі сформульовані стандартно, вони не пов’язуються з ситуаціями оточуючої дійсності. Цю мотивацію називають поза- ситуативною.

Другий рівень цільової спрямованості пов’язаний з чіткими уявленнями про цілі життєдіяльності та засоби їх досягнення. В реченнях присутні оцінкові судження. У формулюваннях поведінка особистості проектується на можливі варіанти розвитку ситуації, тому таку мотивацію можна назвати ситуативною. Цілі тут добре усвідомлюються.

Третій рівень мотивації – альтруїстичний, надситуативний. Він характеризується загальністю цілей, в яких виражається турбота про інших, про людство в цілому. В реченнях часто вживаються такі поняття, як “добро”, “щастя”, “справедливість”, які репрезентують розвинуту моральну свідомість. Цей рівень відображає зрілість особистості, її духовність, розвинуту ціннісно-смислову сферу.

Дана методика дозволяє також дослідити такі аспекти самосвідомості людини, як адекватність самооцінки, реалістичність рівня домагань, самокритичність суб’єктивних ставлень і зусиль, які докладаються до досягнення цілей, впевненість у своїх силах тощо.

Вибір цих діагностичних засобів зумовлюється рядом концептуальних міркувань, що взаємно доповнюють досліджувані параметри ціннісного самовизначення старшокласників.

Так, визначені рівні інтегральної суб’єктності, за З.С. Карпенко, репрезентують еволюційно висхідні види ціннісного самовизначення: реактивне (досвідоме) – відносний суб’єкт, прагматичне (адаптивне) – моносуб’єкт, моральне (соціокультурне) – полісуб’єкт, екзистенційне, в т.ч. професійне – метасуб’єкт, есхатологічне самовизначення – абсолютний суб’єкт. Виділені Я.В. Васильєвим рівні, що визначають цільову спрямованість особистості, – позаситуативний, ситуативний і

надситуативний – співвідносяться із вищезазначеними рівнями суб'єктності: позаситуативна мотивація притаманна відносному суб'єкту життєдіяльності, ситуативна – моно- і полісуб'єкту і надситуативна – мета- і абсолютносуб'єктному рівню функціонування людини. Рівні репрезентації смисложиттєвих орієнтацій так узгоджуються з рівнями суб'єктності: орієнтація на результат (минуле) стосується відносно- і моносуб'єктного рівня, на процес (теперішнє) – полісуб'єктного і на цілі (майбутнє) – мета- і абсолютносуб'єктного рівня функціонування людини. Взяті в комплексі, дані діагностичні методики гарантують отримання збагаченої феноменологічної палітри ціннісного самовизначення старшокласників, здатні підсилити діагностовані показники або виявити їх суперечності, диференціюючи відмінності і, можливо, поставити нові проблеми. метою поглибленого дослідження конкретних аспектів ціннісно-смислової сфери застосовувались також методика незакінчених речень). Питання анкети спрямовані на вивчення особливостей ціннісно-смислової сфери, встановлення ціннісних пріоритетів, сенсу життя, міжособистісних переваг, поглядів на майбутнє, негативних цінностей, визначення локусу контролю досліджуваних.

Для обробки отриманих результатів застосовувались методи математичної статистики з подальшим якісним обгрунтуванням й узагальненням.

2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей формування ціннісних орієнтацій старшокласників

Завданням першого етапу експерименту було провести діагностику рівня розвитку ціннісно-смислової сфери старшокласників з метою подальшого його порівняння з результатами контрольного зрізу. Крім цього, результати констатуючого зрізу були підставою для рандомізації експериментальної вибірки. Відбір до тренінгової групи відбувався в основному на добровільній основі, тому потрібно було з'ясувати, чи є

значущі відмінності між показниками контрольної та експериментальної груп за всіма методиками, які застосовувались.

Результати першого тестування наводяться у відповідних таблицях.

Тест СЖО. В таблицях 2.1 і 2.2 наводяться середньостатистичні результати, отримані нами для групи 96 юнаків і 64 дівчат та результати контрольної (К) і експериментальної (Е) груп.

Таблиця 2.1

Результати тесту СЖО для хлопців

Шкали	**X (n=96)**	**δ**	**$M_к$**	**$M_е$**
Цілі	28,45	5,60	28,20	28,30
Процес	30,00	4,10	28,10	27,70
Результати	25,10	4,40	24,50	25,30
ЛК – Я	18,50	3,10	18,20	18,20
ЛК – Життя	25,81	5,53	26,10	27,00
ОЖ	91,20	13,76	89,60	90,10

Як бачимо, результати контрольної та експериментальної груп значуще не відрізняються від середньостатистичних. Вони також не опускаються за межі стандартних відхилень для показників дорослих. Найбільші відхилення від цих показників за шкалами “ЛК – Я”, “Процес”, “Цілі” та за показником ОЖ. Результати тестування показують, що ціннісно-смислова сфера юнаків загалом поступається в розвитку ціннісно-смисловій сфері дорослих. Це пояснюється тим, що аксіосвідомість старшокласників перебуває на стадії формування. Дані шкали “ЛК – Я” показують, що хлопці не зовсім впевнені в можливості впливати на власне життя, тобто, що в них суб’єктне начало ще має значні резерви для актуалізації.

Таблиця 2.2

Результати тесту СЖО для дівчат

Шкали	**M (n=64)**	**δ**	**$M_к$**	**$M_е$**
Цілі	23,80	6,13	23,90	23,60
Процес	28,50	6,05	27,20	28,30
Результат	21,20	4,70	20,90	21,00
ЛК – Я	16,10	4,20	15,10	15,30
ЛК – Життя	25,63	5,83	25,00	25,20
ОЖ	90,70	16,54	86,00	89,0

У дівчат можемо спостерігати схожу картину. Результати контрольної та експериментальної груп практично не відрізняються від середніх для даного віку показників. Отже, за тестом СЖО показники як контрольної, так і експериментальної груп практично не відрізняються від середньостатистичних. Разом з тим порівняння стандартних показників вибірки про недостатній розвиток ціннісно-смислової сфери старшокласників Відставання за субшкалою “Цілі” може означати труднощі в постановці цілей, невизначеність життєвих перспектив та цінностей. Менші показники за субшкалою “ЛК – Я” свідчать про сумніви у власних силах, відчуття неконтрольованості життя. Проте такий стан цілком відповідає середнім показникам даного вікового періоду.

2.3. Особливості особистісних цінностей старшокласників

План психолого-педагогічного експерименту для двох рандомізованих груп з попереднім та підсумковим тестуванням був спрямований на перевірку гіпотези про те, що спеціально сконструйований тренінг ціннісного самовизначення сприяє розширенню діапазону усвідомлюваних мотивів

цілісної життєдіяльності, переструктуруванню цінностей-цілей на основі реорганізації суб'єктних властивостей (цінностей-засобів) і досягненню більш високих онтогенетичних рівнів ціннісного самовизначення старшокласників.

За методикою вивчення суб'єктних властивостей та особистісних цінностей З.С. Карпенко отримано такі дані (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Результати обстеження за методикою рангування особистісних цінностей. (М – середні ранги, R – підсумковий ранг)

Ціннності	**N=160**			**К**		**Е**	
	X	**δ**	**R**	$\mathbf{M_к}$	$R_к$	$\mathbf{M_е}$	$\mathbf{R_е}$
1. Здоров'я	1,30	0,36	1	1,50	1	1,50	1
2. Любов до знань	6,30	0,64	7	6,50	7	6,00	7
3. Справедливість	3,10	1,02	3	3,20	3	3,60	4
4. Користь	5,60	1,43	6	5,10	5	3,10	2
5. Доброта	3,90	1,13	4	5,15	6	5,00	6
6. Прагнення до досконалості	4,70	1,58	5	4,50	4	3,80	5
7. Гармонія з собою і світом	3,00	1,48	2	2,80	2	3,20	3

За даними таблиці можна помітити, що результати рангування цінностей студентами контрольної групи практично тотожні стандартним. Меншу значущість порівняно з вибіркою 160 осіб має цінність "доброта", виходячи за межі стандартного відхилення.

Старшокласники експериментальної групи надають більшої, порівняно зі стандартною, значущості цінності "користь", яка розміщена на другому місці. Решта цінностей розподіляються в межах стандартного відхилення.

Зазначимо, що велике значення для контролю ефективності формуючого впливу має не тільки порівняння результатів експериментальної групи до і після тренінгу із стандартними показниками. Важливо також прослідкувати динаміку зміни значущості кожної конкретної цінності в результаті формуючого впливу. Те ж саме стосується суб'єктних властивостей.

Таблиця 2.4

Результати обстеження за методикою рангування суб'єктних властивостей

Суб'єктні властивості	**N=160**			**К**		**Е**	
	M	**δ**	**R**	**$M_к$**	**$R_к$**	**$M_е$**	**$R_е$**
1. Передчуття	2,20	1,63	1	2,10	2	2,30	2
2. Обов'язок ("треба")	3,20	1,16	4	3,20	3	2,20	1
3. Совість ("мушу")	2,90	1,51	3	3,60	5	3,60	4
4. Екзистенційне рішення ("буду")	2,60	1,42	2	1,80	1	3,10	3
5. Сенс життя ("приймаю")	3,60	1,46	5	3,40	4	4,00	5

Порівняно з рангуванням цінностей, в результаті такої ж процедури з суб'єктними властивостями помітні більші відмінності між результатами контрольної та експериментальної груп, з одного боку, і стандартними даними – з іншого. У контрольній групі звертає на себе увагу останнє місце диспозиції "мушу" (совість), ранг якої опускається нижче стандартного відхилення. Старшокласники експериментальної групи на перше місце поставили обов'язок ("треба"), що також є значним відхиленням від середньостатистичних результатів.

Як ми відзначали вище, ступінь кореляції цінностей та гіпотетично зіставлюваних з ними суб'єктних властивостей відображає міру узгодженості змістових та функціональних репрезентацій індивіда, міру гармонійності внутрішнього світу особистості. Для того, щоб визначити міру кореляції,

потрібно знайти середній ранг цінностей, які властиві диспозиції “треба”.

Для вибірки 160 осіб коефіцієнт рангової кореляції Спірмена між особистими цінностями та суб’єктними властивостями дорівнює +0,3, для контрольної групи – +0,25, а для експериментальної він складає – 0,1, що може свідчити про певний дисбаланс функціонування структури ціннісно-смислової сфери старшокласників цієї групи.

Як уже вказувалось, доцільно простежити зміну рангу кожної суб’єктної властивості в результаті тренінгу.

Методика дослідження цільової спрямованості спрямована на вивчення як предметної спрямованості особистості, так і “кількісного” виміру мотивації, з’ясування напруженості потреб та мотивів. У таблиці 2.5 наведено середньостатистичні дані, показники вибірки, з якої створювались контрольна і експериментальна групи (44 старшокласника), а також результати діагностики цих груп.

Таблиця 2.5

Сфери спрямованості старшокласників контрольної та експериментальної груп

Сфери спрямованості	M	δ	M	δ	$M_к$	$M_е$
	За Я.В. Васильєвим		N = 44		N = 30	N = 14
Особиста	4,85	2,67	5,10	2,34	5,10	5,00
Інтимна	3,42	2,66	3,23	2,30	3,20	3,30
Сімейна	2,48	1,39	1,24	0,70	1,20	1,30
Дружня	3,37	1,50	3,95	1,90	4,00	3,70
Виробнича (навчальна)	3,84	1,48	3,50	2,00	3,40	3,90
Суспільна	2,49	1,44	2,41	1,51	2,30	2,50
Самодіяльна	4,98	2,75	4,70	2,50	4,70	4,60

Як бачимо, всі сфери спрямованості представлені в ціннісно-цільовій свідомості старшокласників обох груп. Винятком є сімейна сфера, що цілком зрозуміло.

Методика дослідження цільової спрямованості дозволяє також діагностувати рівень усвідомлення особистістю своєї ціннісно-смислової сфери. Як указувалось вище, людина тим повніше усвідомлює власні смисли, цінності, мотиви, цілі, чим ближчий до +1 коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r_s) між початковим порядком цілей до перебудованого (З). В учнів контрольної групи r_s = 0,52, а в учнів експериментальної r_s = 0,43. Ці показники свідчать про приблизно однакову усвідомленість своєї ціннісно-смислової сфери учнями обох вибірок. Для контролю ефективності формуючого впливу знову ж таки доцільно порівнювати не лише показники контрольної та експериментальної груп, але й приріст коефіцієнта рангової кореляції Спірмена в кожній групі.

Результати діагностики рівня мотивації старшокласників контрольної та експериментальної групи наводяться в таблиці 2.6 (рівень мотивації вказаний в дужках). Нагадаємо, що в графах “З”, “Р”, “М”, “Е” та “В” наведено середні значення оцінки учнями обох груп певних аспектів власної ціннісно-цільової сфери.

Таблиця 2.6

Рівні мотивації старшокласників контрольної та експериментальної груп

Група і станд. значення	Початк. список цілей	З	Р	М	Е	В
		Середній бал				
$M_к$	10,5	10,5 (I-II)	4,25 (II)	4,95 (I)	6,75 (II)	6,55 (I)
$M_е$	10,5	10,5 (I-II)	4,3 (II)	5,05 (I)	7 (II)	6,3 (I)
M	9,81	9,8	4,44	6,44	6,95	7,3
δ	5,2	5,1	3,27	3,24	2,81	2,97

Як бачимо, в учнів обох груп рівень мотивації значуще не відрізняється і є середнім між позаситуативним та ситуативним. Альтруїстична мотивація не представлена в жодній із груп, тому можна стверджувати, що моральна свідомість старшокласників перебуває на стадії формування. Поряд з чітким усвідомленням своїх цілей та шляхів їх досягнення, для юнаків характерна також егоцентрична, меркантильна мотивація.

Перший рівень мотивації відповідає відносному суб'єкту з його фізіологічними, спрямованими на виживання, потребами. Другий рівень мотивації співвідноситься з моно- і полісуб'єктом. Третій рівень мотивації відповідає мета- і абсолютному суб'єкту. Саме для цих рівнів характерна орієнтація на загальнолюдські, духовні цінності.

Цікаві результати ми отримали після проведення методики незакінчених речень.

На перше місце старшокласники обох груп поставили цінності, пов'язані з орієнтацією на інших. Ця сукупність включає такі цінності, як дружба, допомога іншим, взаєморозуміння тощо. Ці цінності на перше місце поставили 30% старшокласників контрольної групи та 32% старшокласників експериментальної групи.

20% старшокласників контрольної групи та 21% експериментальної вибрали групу цінностей, яку умовно можна назвати "добро". Тут об'єднуються такі характеристики, як чесність, справедливість, порядність, моральність, доброта та інші. Ця група цінностей представляє розвиток моральної свідомості старшокласників.

17,5% старшокласників контрольної і 16% експериментальної групи обрали цінності, названі нами "освіта і робота" (навчання, кар'єра, цікава робота тощо). На четвертому місці розміщені цінності родини (сім'я, батьки, любов батьків). 14% опитуваних обох груп обрали саме їх.

12% вибірки контрольної групи та 10,8% учасників експериментальної групи вибрали цінності кохання, подружнього життя, народження дітей.

11% виборів припадає на цінність "здоров'я" в обох групах.

У ціннісній сфері молоді представлені також наступні цінності: життя взагалі, майбутнє, розум, щастя, незалежність, відповідальність (в порядку зменшення важливості).

Як бачимо, існують незначні відмінності у визначенні пріоритетних цінностей експериментальної та контрольної груп. Цінності міжособистісного спілкування займають провідне місце в учасників обох груп.

Цікавим було з'ясувати, які саме риси особистості старшокласники цінують в оточуючих. З'ясувалось, що 34,5% опитаних в обох групах виділили таку рису, як відвертість (щирість, справедливість, чесність). У контрольній групі виділялись також доброта (15%), людяність (9%), справедливість (7%), відповідальність тощо. Старшокласники контрольної групи вибирали відповідно відповідальність (18%), доброту (13%), вихованість (5%).З'ясувалось також, які риси є антицінностями, тим, що в людях їм не подобається. Старшокласники контрольної групи обрали зверхність, пихатість, завищення своєї значущості, егоїзм (35%), заздрість (20%), грубість (13%). В експериментальній групі відповідно – пихатість, зверхність (43%), зухвалість (20%), невихованість (7%). У цьому виявляється прагнення до рівноправного спілкування, формування дорослості.

65% старшокласників контрольної групи і 61% старшокласників експериментальної групи вважають, що успіхи та невдачі в їхньому житті залежать насамперед від них самих, що свідчать про інтернальний локус контролю. Проте значна частина старшокласників сумнівається у власних суб'єктних здібностях і вважає, що їхнє життя залежить від обставин, долі, інших людей. Такий стан речей не сприяє ціннісному самовизначенню.

Досліджуваним пропонувалось також охарактеризувати зрілу особистість. Представники контрольної групи визначальними властивостями такої особистості вважають життєвий досвід – 25%, відповідальність – 19%, індивідуальність, здатність відстояти власні погляди – 9%. В експериментальній групі називались наступні властивості: життєвий досвід –

31%, успіхи в кар'єрі – 23%, відповідальність – 11%, власні погляди, цінності – 9%.

На характер ціннісних орієнтацій особистості вказує вид підкріплення. Опитування показало, що для 48% винагородою є похвала, вдячність. 25% котрольної групи найкращим підкріпленням вважають гроші (в експериментальній групі – 27%). 14% контрольної та 11% старшокласників експериментальної групи підкріпленням вважають задоволення результатом. Як бачимо, в цілепокладанні переважає непрагматична орієнтація.

Отже, в результаті констатуючого зрізу нам вдалося зафіксувати такі показники, що характеризують ціннісно-смислову сферу старшокласників та ступінь її усвідомленості: провідні цінності та суб'єктні властивості, гармонійність поєднання ціннісних орієнтацій, наявність цілей в майбутньому, задоволеність ходом власного життя, локус контролю, рівень мотивації та суб'єктності, загальну осмисленість життя та інші.

Результати констатуючого тестування значуще не відрізняються в контрольній та експериментальній групах, що свідчить про гомогенність вибірок.

Стандартизація емпіричних показників за критерієм валідності по віковій диференціації дозволила виявити актуальний і потенційний рівні розвитку ціннісного самовизначення в ранньому юнацькому віці.

РОЗДІЛ 3.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

3.1. Корекційно—розвивальна программа формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі особистісного самовизначення

Корекційно—розвивальна программа формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі особистісного самовизначення спрямована на вирішення кількох завдань: збільшення рівня усвідомленості власної ціннісно-цільової сфери, підвищення рівня суб'єктності, формування почуття відповідальності за власне життя, оптимізацію процесу постановки життєвих цілей та пошуку шляхів їх досягнення, підвищення рівня мотивації, розвиток моральної свідомості, духовності шляхом оволодіння моральними, екзистенційними поняттями, збільшення здатності до рефлексії, розуміння та прийняття цінностей іншої людини.

Таким чином, тренінгові завдання повинні були оптимізувати процес ціннісного самовизначення, забезпечити еволюційно більш високий його рівень. Головним механізмом досягнення цієї мети виступає розширення діапазону усвідомлюваних цілей та мотивів поведінки, їх узгодження з суб'єктними властивостями особистості.

Методологічною основою тренінгових занять було положення про те, що особистісні цінності та суб'єктні властивості формуються в нерозривній єдності, зумовлюючи та спонукаючи одні одних.. Зміни у сфері особистісних цінностей неминуче ведуть до змін в суб'єктності індивіда і навпаки, корекція суб'єктних здібностей означає одночасно корекцію особистості. Спрямованість тренінгових занять як на змістову, так і на функціональну сторони індивіда гіпотетично повинна підсилити корекційний вплив. Таким чином досягається також реалізація принципу системності в

психокорекційній роботі. Частина вправ була спрямована на змістову сторону ціннісного самовизначення (вправи на усвідомлення ціннісно-цільової сфери, визначення та утвердження життєвих цілей, цінностей). Інші вправи повинні були сприяти розвитку функціональних, суб'єктних властивостей старшокласників (тренінг досягнення цілей різних рівнів та масштабу, розвиток впевненості у власних можливостях, наполегливості та рішучості).

Ми також намагались дотримуватися принципу єдності діагностики і корекції, що дозволило адекватно оцінити ефективність тренінгових занять. Оскільки особистісне самовизначення становить зону найближчого розвитку в юнацькому віці, то тренінг ціннісного самовизначення, що спрямований у майбутнє, реалізує також принцип "зверху вниз" .

У тренінгу брали участь 14 старшокласників. Відбір у тренінгову групу здійснювався насамперед на добровільній основі. Треба відзначити, що бажаючих було більше, ніж дозволяється включати в тренінгову групу. При відборі в групу тренінгу було враховано також результати констатуючого зрізу, щоб забезпечити репрезентативність вибірки.

Заняття проводилися три рази в два тижні. Тренінг складався з десяти занять. Заняття включали релаксаційні вправи з елементами візуалізації певних цілей, цінностей, властивостей та ототожнення себе з ними, вправи на переживання та усвідомлення своєї ціннісно-смислової сфери, обговорення певних цінностей, цілей, властивостей, вправи на вибір цілей та пошук оптимальних шляхів їх досягнення, психогімнастичні ігри, психодіагностичні методики для вивчення нахилів, інтересів, творчих здібностей. Учасники фіксували в щоденниках свої думки, переживання, зауваження щодо занять. Також пропонувалися певні завдання додому.

Загальний сенс тренінгу ціннісного самовизначення старшокласників полягав у взаємному підсиленні розвивально-корекційного впливу на змістову (смислові утворення особистості) і функціональну (суб'єктні здібності) сторони їх психіки.

3.2. Зміст тренінгових занять з формування ціннісних орієнтацій старшокласників

Заняття 1. Завданням вступного заняття було допомогти настроїтись на роботу, розслабитись, зняти напругу, створити атмосферу відкритості, довіри, психологічного комфорту.

У *вступному слові* ми описали головні завдання занять у групі. При цьому підкреслювалась актуальність та важливість проблем, пов'язаних із самовизначеннями. Розвиток вміння ставити перед собою реальні цілі та пошук оптимальних шляхів їх досягнення, повніше усвідомлення своїх потреб, прагнень, цінностей, пізнання свого внутрішнього світу, формування моральної свідомості, проектування себе в майбутнє, налагодження взаєморозуміння в колективі, глибше розуміння інших, усвідомлення свого місця в суспільстві та житті взагалі – завдання, вирішення яких викликало серед учасників інтерес та бажання працювати.

Вправа *"Ланцюг"* відноситься до психогімнастичних методик і застосовувалась нами для зняття напруженості, покращення емоційного клімату в групі. Для виконання вправи учасники беруться за руки, утворюючи ланцюг. Перший учасник рухається під руками гравців, намагаючись заплутати весь ланцюг. Один з учасників, який не бере участі в цьому і стоїть спиною до гравців, повинен потім розплутати цей живий клубок, не розірвавши при цьому з'єднаних рук. Вправа внесла пожвавлення в групову атмосферу, зняла напругу та сприяла проведенню наступних вправ.

Вправа *"Контраст"* повинна допомогти навчитись розслаблятись. Вміння відпочивати, розслаблятись є важливою передумовою успішного виконання ряду наступних вправ. Ця методика також покликана зняти почуття тривоги, емоційного напруження. Вона побудована на принципі контрасту м'язевого напруження та розслаблення.

Учасники тренінгу повинні прийняти зручне положення в кріслах, зосереджуючись на відчуттях на видиху, що сприяє розслабленню. Потім

потрібно сконцентруватись на ногах, напруживши тільки м’язи ніг. Втомивши м’язи, звернути увагу та зосередитись на приємному відчутті спокою та релаксу в ногах.

Таку ж процедуру слід по черзі проробити з м’язами живота, тулуба, плечового поясу, голови та шиї, рук, акцентуючи увагу на видиху та зберігаючи розслаблення у всіх групах м’язів.

У стані розслаблення учасники чують фрази, які повинні сприяти більшому спокою, покращити настрій, підвищити впевненість:

– Ви відчуваєте приємний спокій;

– Ви спокійні;

– У вас добрий настрій;

– Ви спокійні та впевнені в собі тощо.

Учні деякий час перебувають у стані розслаблення. Наступна частина комплексу спрямована на повернення в стан бадьорості. На рахунок від 10 до 0 учні поступово повертаються до стану готовності до дій, зберігаючи відчуття свіжості, бадьорості, прагнення до руху. Вправа супроводжується спокійною, релаксаційною музикою.

Після вправи учасники діляться своїми враженнями. Майже всі відзначили позитивний ефект цього заняття, приплив енергії та бадьорості.

Наступна вправа (*“Інтерв’ю”*) також проводиться для ближчого знайомства учасників, створення відповідної обстановки і служить розминкою перед наступними заняттями. Її суть полягає в тому, що учасники групи по черзі беруть інтерв’ю в кожного члена групи. Тема запитань не повинна бути надто особистою, щоб не спрацював психологічний захист (“Ким ти хочеш бути?”, “Яке твоє улюблене заняття?” тощо).

Старшокласники були активні при виконанні цієї вправи. Ми стежили, щоб усі учасники ставили запитання, оскільки учні з більшою охотою виступали в ролі респодента. Можливо, така роль більше приваблювала їх тому, що допомагала підвищити почуття власної значущості. Вправа в цілому сприяла налагодженню ділової атмосфери, підвищенню відкритості

учнів та збільшенню інтересу до внутрішнього світу інших.

Наступна методика мала діагностичну спрямованість. Учасникам пропонувалось дати відповідь на запитання “В яку епоху ти хотів би жити ?” та “Ким ти хотів би бути в цій епосі ?”. Вони відповідали письмово, а потім усно пояснювали свій вибір.

З’ясувалось, що більшість учасників (8 осіб) хочуть жити в майбутньому. По троє хотіли б жити в наш час та в минулому (всі дівчата). В майбутньому (в основному називалось недалеке майбутнє, в межах нашого століття) учні хотіли б займатись бізнесом, спортом, політикою, модою, кіномистецтвом. Учасники тренінгу пояснювали свої вибори престижністю, високим статусом цих занять в суспільстві, матеріальними благами. Лише дівчата пояснювали свій вибір тим, що вони хочуть справді оволодіти даними професіями. Трьох старшокласників задовільняв теперішній час і більш доступні та реальні заняття (лікар, інженер, підприємець). Дівчат, які хотіли б жити в минулі часи, приваблювали як зовнішні атрибути, такі, як пишність та розкіш королівських прийомів (вибір “принцеси”), романтика, так і вірність слову та честі, високі моральні якості, простота та щирість відносин між людьми в минулому.

Як бачимо, у свідомості старшокласників поєднуються компоненти реальних життєвих планів, уподобань, намірів та ідеали, мрії, фантазії. Це може свідчити про те, що учасники тренінгу ще не визначились зі своїми поглядами на майбутнє.

У кінці заняття учні висловлювали свої враження від перших вправ та ігор. Всі учасники відізвалися позитивно про перший день роботи, висловлювали готовність до подальшої праці. Завдання вступного заняття були таким чином досягнуті.

Домашнім завданням було вироблення навички розслаблення за схемою “контраст” та опис своїх вражень у щоденниках.

Заняття 2. Завдання цього заняття наступні. Оскільки дружба, гармонійні міжособистісні відносини є важливою цінністю для старшокласників, логічним є присвячення цій проблемі окремого заняття. Його вправи повинні допомогти відрефлексувати особистісні властивості інших людей, що привертають їхню увагу. Заняття також спрямоване на краще розуміння цінностей інших людей та їх внутрішнього світу, світоглядних установок. Вправи повинні були спонукати учнів до дискусії про цінності взагалі.

Заняття розпочалось вправою на релаксацію "*Контраст*". Доповненням до неї була візуалізація. У стані розслаблення пропонувалось зосередитись на понятті "дружба", його природі, змісті. Потім пропонувалось уявити конкретно життєву ситуацію, в якій втілюється це поняття. Потрібно, щоб візуальний образ був якомога яскравішим та чіткішим. Потім, після виходу зі стану релаксу, учасники описували свої враження та міркування. У хлопців дружба найчастіше пов'язувалась із допомогою в складних ситуаціях, захистом слабшого. Дівчата вважають, що дружба насамперед проявляється у взаємній довірі та емоційній підтримці. Для студентів досвід візуалізації був новий і викликав жваву реакцію та зацікавлення.

Вправа "*Шукаю друга*" починається інструкцією тренера, в якій підкреслюється важливість дружби та актуальність потреби в дружніх відносинах. Потім пропонується скласти та написати (намалювати) оголошення на тему "Шукаю друга" в довільній формі. Для роботи було запропоновано аркуші паперу, фломастери, олівці. Оголошення не підписувались і розвішувались на дошці. Потім учасники відмічали ті оголошення, які привертали їхню увагу. Серед оголошень більшість складали ті, які містили вимоги до друга, наприклад, "…чесний, порядний, розуміючий", "… сміливий, захоплюється спортом (футболом), веселий, розумний…", "шукаю подругу, яка б мене розуміла, підтримувала, довіряла…" тощо. В оголошеннях досить рідко вказувалось, що може запропонувати потенційному другу сам автор. Проте саме цей момент в

першу чергу привертав увагу читачів оголошень. Найкращим було визнано оголошення, в якому перелік того, що може дати автор другу, значно переважав вимоги до останнього. На основі цих даних зав'язалось обговорення проблеми дружби, друзів, взаємовідносин між друзями. Очевидно, що висування на перший план вимог до потенційного друга характеризує споживацьке ставлення до нього, егоцентричну орієнтацію у стосунках з навколишніми. В ході дискусії учасники доходили висновку, що справжня дружба потребує віддачі з обох сторін, а сильна особистість характеризується тим, що може прийти на допомогу слабшим, вміє не лише брати, але й давати. Обговорювались також цінності дружби, які "виплили" в процесі дискусії. Виконання вправи наштовхнуло на роздуми відносно власних рис, властивостей, які сприяють налагодженню дружніх відносин, а також тих, що заважають дружбі. В результаті відбулась певна децентрація установок щодо дружніх стосунків, активізувались процеси рефлексії.

Своєрідним продовженням теми стала вправа "*Відповіді за іншого*". Вправа мала на меті пробудити інтерес до цінностей, уподобань, захоплень одне одного, розвинути вміння розуміти іншого, толерантно ставитись до поглядів різного спрямування. Учасникам тренінгу пропонувалось відповісти на декілька питань, але так, як би це зробили два сусіди (не найближчі, а наступні за ними). Задавались наступні питання:

1.Що ти найбільше любиш робити?

2.Який твій улюблений шкільний предмет?

3.Що ти найбільше цінуєш в людях?

4.Які книги (фільми) ти любиш?

5.Ким ти хочеш стати у майбутньому?

Спочатку учасники відчували труднощі та збентеження, проте загалом можливість подивитись на світ очима інших згодом викликала ентузіазм та цікавість. Далі вони порівнювали свої відповіді за інших зі справжніми варіантами відповідей. Процент "попадання" був різний – від 12% до 75% . Слід зауважити, що учасники знали одне одного досить добре, тому низький

відсоток правильних відповідей свідчив про невисокий взаємний інтерес. Проте всі учасники тренінгу відзначили задоволення від зробленої роботи, від досвіду "вживання" у світ іншої людини. За деякими даними (спостереження, бесіда) учні, які відносно точно відповідали за інших, користуються авторитетом у своїх колективах.

Вдома учасники повинні були вправлятися в релаксації, візуалізуючи при цьому цінності, риси характеру, які навіяли їм вправи даного заняття.

Заняття 3. Це заняття було першим з тих, що спрямовувалися власне на осмислення та усвідомлення учнями своєї ціннісно-смислової сфери. Воно розпочалося вправою-релаксацією. Доповненням до неї була візуалізація цінностей. Старшокласникам пропонувалось уявити собі щось цінне. Це могла бути особистісна властивість, мета, матеріальна річ тощо. Учасники повинні були якомога чіткіше уявити образ цієї цінності, осмислити її природу, сутність, усвідомити своє ставлення до неї. Потім вони ділилися враженнями. Як виявилось, всі учасники уявляли щось ідеальне, найчастіше пов'язане з майбутніми життєвими планами або особистісні властивості, якими вони хотіли б володіти.

Наступною проводилась вправа "*Пори року моєї душі*", яка спрямовувалася на усвідомлення своїх цілей. Перед вправою ми зосереджували увагу на тому, що життя не стоїть на місці, воно постійно змінюється подібно до того, як міняються пори року. Тому для особистісного розвитку необхідно зрозуміти і усвідомити, що наші сьогоднішні цілі, цінності, установки, інтереси не вічні, вони є передумовами для виникнення чогось нового. Після цього учасники на аркушах паперу повинні були скласти список (проблизно з п'яти пунктів) того, що в їхньому житті втрачає свою значущість, відмирає, проте ще не зникло зовсім.. Потім складали другий список, в якому перераховували те, що в їхньому житті з'являється нового, такого, яке поки що перебуває на стадії зародження і ще не стало повноцінною частиною життя. Протягом 15 хвилин учасники якомога конкретніше повинні були описати свої думки. Потім з другого списку

учасники обирали пункт, який їх найбільше зацікавив і обдумували його важливість та вплив на своє подальше життя, аналізували можливі варіанти розвитку. Учасники згадували нову життєву позицію, необхідність самостійно вирішувати свої проблеми, відповідальність, потребу в самостійності, нові інтереси та потреби: “Новим для мене є насамперед почуття відповідальності за власне життя. Тепер я сам буду керувати своїм життям” .

Після виконання вправи учасники ділилися враженнями. Вони відзначали, що вправа допомогла їм краще усвідомити своє майбутнє, цілі, зрозуміти важливість та складність їхньої теперішньої ситуації.

Потім учасники тренінгу виконали вправу “*Хто я?*”, яка носила діагностичний характер. Учасники повинні були записати десять відповідей на це запитання. Ці визначення свідчать, що в частини учасників відбулась ідентифікація з певними соціальними, професійними ролями (а отже і з цінностями), що свідчить про успішність процесу ціннісного самовизначення. Багато хто називав риси характеру, як-от “чесний”, “справжній друг”тощо, що може свідчити про неготовність до самовизначення.

Наступною проводилась методика “*Три Я*”, яка була спрямована на визначення домінуючого его-стану (за Е.Берном). У більшості учасників на першому місці виявився его-стан Дитини, на другому – Дорослого. Потім старшокласники ознайомилися з сильними і слабкими сторонами кожного компонента Я та обговорили їх. Особлива увага зверталась на актуалізацію его-стану Дорослого, який є домінуючим в структурі Я зрілої особистості.

Вдома учасникиі повинні були проробити методику “Хто я?” з точки зору інших людей, що повинно було стимулювати рефлексію. На наступному занятті відбулось обговорення цього домашнього завдання. Старшокласники відмітили, що їм було важко, проте цікаво, подивитись на себе зі сторони. Вправа підштовхнула учасників до самопізнання.

Заняття 4. На цьому занятті ми продовжували роботу з несвідомими цілями і смислами. Ця мета досягалася шляхом уявлення екстремальних ситуацій, які допомагають учням розглянути власну ціннісно-цільову сферу під іншим, незвичним кутом зору.

На першому етапі заняття проводилась вправа на релаксацію з візуалізацією. Вже знайомим способом учасники без особливих труднощів досягли стану релаксу. Наступним кроком знову була візуалізація. На цей раз молоді люди візуалізували образ покликання. Потім учасники тренінгу висловлювали свої враження від вправи. Одні уявляли покликання як стежку, дорогу, інші – як зірку, маяк, компас, внутрішній голос. Вправа викликала інтерес. З'ясувалося, що всі учасники непогано оволоділи мистецтвом візуалізації.

Вправа "*Бідність, багатство і Господь Бог*" була покликана шляхом уявного перенесення в кризову ситуацію з'ясувати несвідомі орієнтири, до яких прагне людина, розкрити несвідомі прагнення та бажання. Це повинно сприяти корекції спектра цілей особистості, перегляду старих цілей, які, можливо, вже втратили своє значення і тепер гальмують розвиток особистості. Для цього учасники повинні були послідовно уявити ряд надзвичайних, екстремальних ситуацій. Старшокласникам пропонувалось уявити, що вони втратили все своє майно, гроші, стали дуже бідними. Протягом 10 хвилин студентиі розмірковували, що в своєму житті вони за будь-яку ціну хотіли б зберегти, як вони діяли б, що в такій ситуації було б позитивним, які відчуття вони переживали б тощо.

На другому етапі учасники уявляли, що стали неймовірно багатими і протягом 10 хвилин описували свої плани, дії, переживання в цій ситуації. Потім уявляли себе в ролі Бога і записували, що вони робили б, що змінили б у світі.

В кінці пропонувалось задуматися про те, що їм хочеться змінити у власному житті, чи змінились їхні цілі після вправи, що стало більш важливим, а що втратило свою значущість.

Обговорення вправи показало, що учасники , впавши у злидні, намагалися б насамперед зберегти певні риси свого характеру (щирість, доброту, порядність), а також хотіли б не втратити друзів. Дехто із старшокласників розглядав бідність насамперед як випробування дружби, а також власних сил, можливостей, волі. Багатство більшість учнів використовували б для матеріального облаштування свого життя, а також як можливість зайнятись улюбленими справами. Отримавши можливість змінити щось у світі в цілому, учні називали загальні цілі, які сприяли б розвитку та процвітанню цивілізації (заборона війни, знищення зброї, хворіб тощо).

Учасники відзначали, що вправа допомогла їм краще зрозуміти власні цінності та цілі: “Уявивши себе дуже бідною, я зрозуміла, що найважливішою цінністю для мене є друзі, близькі, які підтримали б мене в скруті… Мене непокоїть, чи всі мої теперішні друзі залишились би зі мною…” .

Вправа “*Вільний*!” також була спрямована на формування чіткішого уявлення про власні цілі та цінності, їх усвідомлення за допомогою моделювання екстремальної ситуації.

Учасники уявляли, що за допомогою чарівної таблетки вони звільняються від усіх стримуючих факторів, як зовнішніх, так і внутрішніх, і можуть цілий тиждень робити все, що хочеться. Учасники тренінгу записували, як вони провели б цей час, що робили б, про що думали, що відчували. Після цього вони повинні були обдумати, що із записаного вони могли б робити, до чого прагнути і без чарівної таблетки.

Ця вправа також сприяла кращому усвідомленню своєї ціннісно-цільової сфери: “Я зрозумів, що насправді зовсім не прагну до деяких цілей, які я ще недавно вважав важливими. З’ясувалось, що це не те, чого я хочу” .

Заняття завершилось діагностичною методикою, за допомогою якої визначався психологічний тип особистості (за К.Юнгом). Після проведення тесту старшокласники ознайомились з особливостями екстравертованого та

інтровертованого типів, які пов'язувалися з можливою спрямованістю особистості на певні види діяльності, професії, особливостями взаємин з оточенням.

Вдома пропонувалось обдумати, що б вони взяли з собою на безлюдний острів. На наступному занятті учасникиі жваво обговорювали свої вибори, що стало своєрідною розминкою перед серйознішою вправою.

Заняття 5. Заняття розпочалося вправою-релаксацією, яка на цей раз поєднювалась з ототожненням себе з цінностями. Учасникам пропонувалось обдумати особистісну властивість, яка є для них цінністю, а потім, в стані розслаблення, ототожнити себе з нею. Для цього учасники навіювали собі, що вони є носіями цієї властивості, уявляли її природу, сутність, прагнучи якомога повніше ототожнитись з нею. Обговорення показало, що деяким студентам було важко виконувати цю вправу, візуалізація вдавалася їм краще. Проте в цілому учасникам тренінгу сподобався цей новий досвід. Вдома вони повинні були вправлятись у виконанні ототожнення.

У вступному слові до наступної методики "*Хто винен, коли не щастить*?" ми ознайомили учасників з поняттям "локус контролю", яке відображає впевненість особистості в здатності (чи нездатності) керувати власним життям. За допомогою цієї методики визначалось домінування в учасників інтернального або екстернального локусу контролю. Після проведення тесту та підбиття підсумків відбулось обговорення результатів. З'ясувалося, що інтернальний локус контролю характерний проблизно для половини учасників. У чотирьох діагностувалося переважання інтернального локусу. У двох - не відзначалось домінування певного локусу контролю. Підкреслювалося значення віри у власні сили, впевненості в собі для досягнення життєвих цілей і самовизначення.

Наступною проводилась вправа "*Майбутнє – Теперішнє – Минуле*", ідея якої була запозичена нами з НЛП. Учасники повинні були подумки намалювати на підлозі три кола, які символізували б їхнє минуле, теперішнє і майбутнє. Учасники починали вправу, стоячи в колі-теперішньому.

Розслабившись, вони робили крок і переходили в коло-майбутнє і намагались уявити собі своє майбутнє, вжитися в нього. Потім студенти уявляли ситуацію з майбутнього, яка викликала б у них тривогу, невпевненість, страх. Переживши цю ситуацію, вони рухами немов би струшували її з себе і робили крок в "теперішнє", де відпочивали певний час. Потім переходили в коло-"минуле" і там пригадували та уявляли ситуацію, в якій переживали почуття впевненості, рішучості, успішно виконали важке завдання, відчули гордість за себе. Уявивши цю ситуацію у всіх деталях та переживши її, учні переходили в "теперішнє", не роблячи при цьому "струшуючих" рухів, зберігаючи таким чином свої переживання та відчуття впевненості. Після цього учасники переходили в "майбутнє", беручи з собою весь позитивний потенціал з минулого, і знову переживали стресову ситуацію в майбутньому. Тепер вони були "озброєні" позитивними емоціями та переживаннями, перенесеними з минулого і це повинно було їм допомогти вирішити уявну проблему в майбутньому. Переживши ситуацію з майбутнього по-новому, учасники повертались в "теперішнє", закінчуючи вправу. Після цього ділилися своїми враженнями. Майже всі відмітили, що під час повторного переживання травмуючої ситуації в майбутньому вони відчували більше впевненості в собі, їм було легше перебороти страх і тривогу. Уявляючи зараз цю ситуацію, не відчували таких негативних емоцій, як раніше, сприймали її спокійніше.

Отже, вправа допомогла набути впевненості, налаштовувала на спийняття майбутніх труднощів. Вдома студентиповинні були тренуватись у виконанні вправи "Майбутнє – Теперішнє – Минуле".

Заняття 6. Вправи цього заняття були спрямовані на систематизацію, впорядкування своїх цілей, розширення життєвих перспектив, рефлексію власної ціннісно-цільової сфери.

Як завжди, спочатку проводилась вправа на розслаблення. Для візуалізації пропонувались такі поняття, як впевненість, самостійність, наполегливість. Учасники відзначали, що такі вправи допомагають їм краще

зрозуміти зміст цих особистісних властивостей, спонукають до рефлексії, самопізнання та самовдосконалення.

Важливою передумовою самовизначення особистості є гармонійна Я-концепція, зокрема адекватна самооцінка. Вправа "*Моя самооцінка*" спрямована на діагностику самооцінки та корекцію неадекватної самооцінки. Старшокласники повинні були вибрати із запропонованих 46 властивостей ті, які утворюють для них ідеал, а потім – антиідеал, написавши їх у дві різні колонки. Потім з першого ("позитивного") та другого ("негативного") рядків учасники тренінгу вибирали ті властивості, які вони приписували собі. Число позитивних властивостей, якими старшокласники, на їхню думку, володіли, ділилось на число слів у колонці "Мій ідеал". Результат, близький до одиниці, свідчить про переоцінку себе. Якщо результат наближається до нуля, це свідчить про недооцінку себе та підвищену самокритичність. Показник, близький до 0,5, означає адекватну самооцінку та самокритичність.

Така ж процедура була пророблена з колонкою "Антиідеал", але результати тут трактувалися навпаки. Результат, близький до нуля, свідчить про завищену самооцінку, а якщо він наближається до одиниці – про занижену самооцінку.

У результаті проведення цієї вправи з'ясувалось, що у більшості учасників самооцінка адекватна, у двох дівчат – занижена, а у двох хлопців – завищена. Після підведення підсумків була проведена невелика дискусія про вплив самооцінки на самовизначення. Учасники тренінгу були ознайомлені з даними психологічної науки про різні аспекти самооцінки. Підкреслювалася важливість формування адекватного Я-образу та ставлення до себе.

Вправа "*Верстові стовпи мого майбутнього*" призначалася для впорядкування особистістю своїх життєвих цілей. Старшокласникам пропонувалося заглянути в своє майбутнє на ними самими вибраний відрізок часу (на рік, п'ять років, десять років). Учасники тренінгу описували, чого вони хотіли б досягти за цей час, чого навчитись, ким стати. Далі кожна ціль

уявлялася верстовим стовпом на шляху життя. Вісім–десять таких важливих життєвих цінностей-цілей розташовувалися в потрібній часовій послідовності та позначались кількома ключовими словами. Потім складався список цілей на майбутнє та обмірковувалась його розумність, доцільність. Допомогти в цьому повинні були наступні запитання, що записувались на дошці:

1. Як мені досягти своєї цілі?
2. Що залежить від мене, а що від інших?
3. Які перешкоди можуть трапитись на шляху?
4. Від чого, можливо, доведеться відмовитись?
5. Що я виграю?
6. Хто, крім мене, може отримати користь від досягнення цієї цілі?

На роздуми відводилось близько десяти хвилин.

Учасники тренінгу відзначили, що вправа допомогла їм краще усвідомити та чіткіше уявити свої життєві цілі та перспективи. Серед цілей хлопці називали також здоров’я та його зміцнення, досягнення матеріального добробуту тощо. Дівчата частіше згадували цілі, пов’язані з сімейним життям.

Заняття 7. Головним завданням заняття був тренінг вміння вибирати ціль та досягати її.

Перша вправа включала релаксацію та візуалізацію таких понять, як “мета”, “рішучість” тощо.

Наступною проводилась діагностична методика “*Впевненість в собі*” , яка дозволяє визначити рівень впевненості в своїх силах та можливостях. Після проведення інтерпретації результатів тесту була проведена бесіда про вплив впевненості в собі на досягнення життєвих цілей, підкреслювався зв’язок між самооцінкою, рівнем домагань та впевненістю в собі.

Вправа “*Стріла*” повинна була навчити несвідоме учнів “прицілюватись” для досягнення якоїсь цілі. Перед вправою необхідно розслабитись. Потім учні уявляли, що в них у руках лук зі стрілою. Уявивши

себе з луком у всіх деталях (напруга м'язів рук та тіла, відчуття зброї в руках тощо), учасники тренінгу візуалізували образ цілі, звернувши увагу на націленість стріли точно в середину мішені, на силу та енергію, зосереджену в луці та стрілі. І ось стріла випущена. Вони уявляли, як стріла летить, не відхиляючись ні на градус від траєкторії, і влучає прямо в центр цілі. Пославши в ціль кілька стріл, учасники тренінгу звертали увагу на концентрацію енергії, сили та рішучості, які спрямовувалися на мішень, в її середину.

Старшокласники відзначали відчуття зібраності, сконцентрованості потенцій особистості при "прицілюванні" в мішень, відчуття задоволення від точних пострілів, рішучість та наполегливість: "Мені здавалось, що всі мої сили, здібності зібрались в одну точку, як у лазері, і коли ця енергія полетіла до цілі, її нічого не могло зупинити. … Чудове відчуття!" .

Вправа "*Шлях до цілі*" допомагає учасникам тренінгу намітити важливу ціль та не відступати зі шляху, що веде до неї, незважаючи на всі перешкоди. У вступному слові ми підкреслили важливість такої спрямованості на ціль, необхідності тривалий час докладати зусиль і не відступати перед труднощами. Учасникам пропонувалось уявити кілька важливих для них завдань, цілей, досягнення яких вони дійсно хотіли б. Потім потрібно зупинитись на одній цілі, яка найближча учаснику в даний момент. Розслабившись, учні зосереджувалися на цій цілі і уявляли образ, символ, який би позначав для них цю мету. Цей образ уявлявся на вершині гори, до якої веде пряма та довга стежка. Учні уявляли, як вони піднімаються по цій доріжці, відчуваючи присутність по боках стежки різних сил – сил, які намагаються зіштовхнути мандрівника з дороги, змусити повернути назад. По мірі підйому опір ворожих сил стає все сильнішим, він символізує різноманітні відволікаючі ситуації, людей, ворогів, зневіру. Потрібно уявити себе згустком волі, який невпинно піднімається до вершини, розбиваючи аргументи ворожих сил. Досягнувши заповітної цілі, вони повинні насолодитись перемогою, ототожнивши себе з образом-символом цілі.

Взявши все позитивне, потрібно зійти з вершини та повернутись у стан бадьорості. У своїх щоденниках учасники записали враження, думки, переживання від уявного сходження на вершину та досягнення цілі. Інші учасники тренінгу також відзначили позитивний ефект вправи.

Таким чином, заняття сприяло розвитку вмінь досягати поставлених цілей, долаючи при цьому перешкоди (розвиток суб'єктності).

Заняття 8. Розпочалось заняття проведенням вправи "Субмодальний змах", яка належить до арсеналу методик НЛП. Для виконання вправи учасники зручно сідали, закриваючи очі, та уявляли чорно-білий екран, на якій спроектовували зображення свого автопортрета, що втілював усі їхні негативні властивості, недоліки тощо. Цей портрет був збірним символом того, чого особистість хоче позбутися. Відводився певний час на те, щоб учні уявили собі зображення у всіх деталях. Потім у правому нижньому кутку екрана учасники проектували невелику, але кольорову картинку-портрет усіх позитивних властивостей, якими учні хотіли б володіти. Це було важким завданням, тому якщо не вдавалось уявити картину, можна було просто думати, що вона створюється, "знати", що вона є.

Коли учасники відчули, що уявний образ створений, вони починали розширювати кольорову картину, яка поступово закривала чорно-біле зображення. З кожним вдихом кольорове зображення ставало більшим і коли воно майже повністю закрило чорно-біле, учні робили сильний глибокий вдих, з яким сіре зображення розривалось і повністю замінювалось кольоровим. Потім учасники уявляли, що "позитивний" портрет починає наближатись до них. Коли він наблизився впритул, потрібно було з глибоким вдихом поглинути його, а потім усвідомити його в собі. В кінці вправи учні робили глибокий видих і відкривали очі.

При виконанні вправи виникали певні труднощі, пов'язані з тим, що учні створювали потрібні образи з різною швидкістю. Проте попередні заняття з візуалізацією полегшили створення образів, і всі учасники виконали вправу в цілому успішно, відзначивши позитивні зміни у власній

самосвідомості.

Наступною проводилась вправа “*Подарунки*”. Для цього учні на аркушах паперу записували назви подарунка для кожного учасника. Потім кожному вручався його набір “подарунків”. Таким чином учень отримував тринадцять аркушів з назвами подарунків. Дарувати можна було все, що завгодно, як матеріальні речі, так і риси характеру, особистісні властивості. Потім кожен учасник рангував отримані подарунки за значущістю для себе. Результати рангування учасників вивішувалися на дошці. Кожен учень ознайомлювався з ними і оцінював, наскільки вдалим був зроблений ним подарунок. Потім відбулось обговорення результатів вправи.

Вправа дозволила виявити ієрархію цінностей учасників, порівняти системи цінностей учнів. Крім цього, вони дістали можливість подивитися на себе збоку. Потім учасники пояснювали, чому вони розташували “подарунки” саме так, висловлювали свої коментарі до них, відповідали на запитання інших учнів. З’ясувалось, що більшість “подарунків” становили саме особистісні властивості, а не матеріальні предмети, що свідчить про підвищений інтерес до самовдосконалення, до міжособистісного спілкування. Вправа стала також ілюстрацією того, що право на існування мають різні системи цінностей, часом дуже відмінні від їхніх власних і зовсім не обов’язково переконувати співбесідника у своїй правоті для досягнення взаєморозуміння.

Наступна методика була спрямована на визначення здібностей. Вона складається з п’ятдесяти питань і дозволяє виявити наступні здібності: фізичні (спортивні), організаторські, математичні, природничі, конструкторсько-технічні, артистичні, комунікативні, філологічні, музичні, художньо-образотворчі. Учням було цікаво дізнатися про ступінь розвитку різних здібностей. .

Вдома учасники відпрацьовували техніку субмодального змаху.

Заняття 9. Дане заняття служило своєрідним підсумком. Учасники тренінгу узагальнювали знання про власну ціннісно-смислову сферу.

Традиційна вправа-релаксація на цей раз поєднювалася з візуалізацією загальних моральних категорій, таких як добро, справедливість, духовність. Потім обговорювались враження. Учасники тренінгу так описували їх: “Тепер я набагато краще уявляю собі, що таке “добро”, “справедливість”. Раніше я не задумувався над значенням цих слів”.

Наступною була вправа “*Хто ти?*”, спрямована на організацію зворотного зв’язку і підготовку для наступної вправи. З метою її проведення кожному учаснику на спині кріпився великий аркуш щільного паперу на якому кожен учень записував одну відповідь на запитання “Хто ти?”. Потім учасники знайомились зі своїми характеристиками і коментували їх. За час роботи в групі учасники непогано пізнали одне одного і досить влучно характеризували товаришів. Таким чином, вправа допомогла деяким учасникам покащити самосприйняття свого суб’єктного потенціалу, що знаходить визнання з боку ровесників.

Вправа “*Герб і девіз*” була покликана допомогти узагальнити та систематизувати знання про власну ціннісно-смислову сферу. У вступному слові до вправи ми прагнули зацікавити учасників майбутнім завданням, підкресливши, що герб і девіз відображають найістотніші переконання, цінності, цілі особистості, сенс її життя. Після цього їм роздавались олівці, фломастери та великі аркуші паперу, на яких вони повинні були намалювати свій герб і написати девіз. Ще раз підкреслювалась важливість того, щоб герб та девіз давали якнайповніше уявлення про життєву позицію, погляди, прагнення, ставлення особистості до оточуючих та до себе. На роботу виділялось приблизно сорок хвилин.

Після закінчення роботи вони представляли свою геральдику, коментували та пояснювали зображене, відповідали на запитання. Потім відбулось обговорення робіт і репрезентованих ними цінностей. При цьому старшокласники відзначили існування відмінностей та подібності в системах

цінностей різних учасників.

Робота викликала велику зацікавленість та ентузіазм . Більшість учасників у зображеннях герба використовували знайомі їм шаблони (орел, лев тощо), проте були і оригінальні малюнки. Загалом вони успішно впорались із завданням, представлені ними роботи були виразними. Як девіз учасники тренінгу також використовували передусім афоризми, прислів'я, наприклад: "тихіше їдеш – далі будеш", "під лежачий камінь вода не тече" тощо. Вони відзначили, що вправа допомогла їм краще осмислити і усвідомити головні цілі та цінності свого життя: "Малюючи герб та придумуючи до нього девіз, мені довелось обдумати все, про що ми говорили на попередніх заняттях, зібрати в єдине ціле всі свої прагнення, цілі…" Ця вправа стала останньою в тренінгу ціннісного самовизначення.

Заняття 10. Підсумкове заняття повинно було виявити ставлення до тренінгових занять, надати додаткову інформацію про їх ефективність.

Спочатку учасники повинні були завершити наступні речення:

1.Я навчився ...

2.Я дізнався, що …

3.Я був здивований тим, що …

4.Мені сподобалось, що …

5.Я був розчарований тим, що …

6.Найважливішим для мене було …

Виявилось, що найхарактернішими закінченнями речень були наступні:

1.… поважати точку зору інших; … розслаблятись; … іти до цілі; … пізнавати себе.

2.… є інші, не менш важливі цілі в житті; … я хочу в житті; … я себе зовсім не знала; … я не такий вже і поганий.

3.… я змінив своє ставлення до багатьох речей; … мої товариші виявились дуже цікавими особистостями.

4.… я знайшов в собі сили змінитись; … я знайшов нових друзів; … я стала набагато впевненішою; … я дізнався багато нового про себе.

5.… наші зустрічі закінчились; … я не встиг повністю включитись в роботу; … очікував більшого, хоча відчуваю деяке покращення.

6.… те, що я краще пізнала себе; … я визначився зі своїм майбутнім; … здобув перемогу над собою.

Як видно, в цілому старшокласники залишилися задоволеними як процесом, так і результатом тренінгу. Потім відбулось обговорення занять, вони висловлювали свої побажання, зауваження. Деякі учасники зачитали записи в своїх щоденниках, які також обговорювались.

Таким чином, запропонований тренінг ціннісного самовизначення був заснований на наступних положеннях:

1. Ціннісне самовизначення лежить в основі особистісного самовизначення, тому йому повинно надаватись пріоритетне значення в психокорекційній роботі.

2. Тренінгові заняття повинні спрямовуватись як на розвиток змістової сторони психіки (власне особистість), так і на формування її функціонального аспекту (розвиток суб'єктності). Така побудова тренінгу веде до підсилення корекційного впливу, що зумовлюється взаємодії обох аспектів психіки.

3. Для розвитку суб'єктності заняття включали вправи, спрямовані на краще усвідомлення та розуміння учнями своїх цілей, цінностей, а також на формування нових смислових утворень. Інший блок вправ мав завданням розвиток впевненості, наполегливості в досягненні мети, формування інтернального локусу контролю.

4. Корекційний ефект повинен проявлятися в розширенні діапазону усвідомлюваних цілей та мотивів поведінки, виборі цілей та цінностей вищого порядку, що свідчить про еволюційно більш високий рівень ціннісного самовизначення.

3.3. Аналіз ефективності корекційно—розвивальної программа формування ціннісних орієнтацій старшокласників

У даному наводено результати контрольного тестування. Порівняння показників контрольної та експериментальної груп за повторним зрізом з показниками констатуючого тестування дозволяє зробити достовірні висновки про ефективність формувального експерименту. Порівняння показників доцільно проводити за двома напрямами: визначити величину приросту показників в контрольній та експериментальній групах, а також порівняти показники, отримані учасниками обох груп, за результатами контрольного тестування:

Таблиця 3.7

План контрольного тестування

Група	Тестування	
	Перше	Друге
Контрольна	O_1	O_2
Експериментальна	O_3	O_4

Гіпотезу про значущий вплив незалежної змінної (тренінгові заняття) на залежну (ефективність ціннісного самовизначення) можна прийняти в тому випадку, коли виконуються наступні умови: а) відмінності між O_1 і O_2 незначущі, а між O_3 і O_4 – значущі та б) відмінності між O_2 і O_4 значущі, де символом “О” позначені чотири діагностичні процедури. Крім цього певні висновки про ефективність формувального впливу можна зробити на підставі якісного аналізу результатів методики незакінчених речень, спостереження, бесід з учнями, аналізу щоденників учасників тренінгу.

Результати повторного тестування наводяться у відповідних таблицях.

У таблицях 3.8 та 3.9 наведені результати контрольного тестування за методикою СЖО. В колонках $M_к$ і $M_е$ наведені середні показники старшокласників відповідно контрольної та експериментальної груп. У

дужках зазначено величину приросту за кожною субшкалою тесту та загальним показником ОЖ.

Таблиця 3.8

Результати контрольного тестування СЖО для хлопців

Шкали	M (n = 96)	δ	$M_к$ (n = 18)	$M_е$ (n = 8)
Цілі	28,45	5,60	28,40 (+0,2)	32,50 (+4,2)
Процес	30,00	4,10	28,10 (0)	28,20 (+0,5)
Результати	25,10	4,40	24,30 (-0,2)	25,50 (+0,2)
ЛК – Я	18,50	3,10	18,20 (0)	20,00 (+1,8)
ЛК – Життя	25,81	5,53	26,50 (+0,4)	29,70 (+2,7)
ОЖ	91,20	13,76	90,30 (+0,7)	100,50(+10,4)

Як видно з таблиці, приріст показників за всіма субшкалами у старшокласників контрольної групи мінімальний і, очевидно, незначущий. В експериментальній групі спостерігається інша картина. Помітний приріст показників за всіма субшкалами. Найбільше зросли показники за субшкалою “Цілі” і за загальним показником ОЖ. Менший приріст за субшкалами “ЛК – Життя” та “ЛК – Я”. Висновки про статистичну значущість цих змін можна зробити на основі застосування t-критерію Ст’юдента. В таблиці 3.9 наведені значення стандартних відхилень за субшкалами учнів контрольної та експериментальної груп.

Таблиця 3.9

Середні значення та стандартні відхилення за констатуючим та контрольним зрізами для хлопців (тест СЖО).

Субшкали	$К_1$		$К_2$		$Е_1$		$Е_2$	
	M	δ	M	δ	M	δ	M	δ
Цілі	28,20	5,60	28,40	5,80	28,30	5,50	32,50	5,30
Процес	28,10	4,50	28,10	4,60	27,70	4,20	28,20	4,90

Продовження таблиці 3.9

Результат	24,50	4,50	24,30	5,00	25,30	4,80	25,50	4,70
ЛК – Я	18,20	3,20	18,20	3,80	18,20	3,50	20,00	4,00
ЛК – Життя	26,10	5,40	26,50	5,50	27,00	5,60	29,70	5,20
ОЖ	89,60	12,80	90,30	13,90	90,10	14,00	100,5	11,1

Як видно з таблиці 3.3, доцільно обчислювати значущість приростів показників не за всіма субшкалами, а лише за тими, в яких помітне зростання – “Цілі”, “ЛК – Я”, “ЛК – Життя” та за показником ОЖ.

За формулою $t = |M_1 – M_2| / \sqrt{m^2_1 + m^2_2}$, де M_1, M_2 – середні арифметичні порівнюваних результатів, а m_1, m_2 – помилки середніх величин, обчислюємо значення t-критерію для контрольної групи ($К_1$ і $К_2$):

для субшкали “Цілі”: $t = 0,13 < t (\alpha = 0,05)$;

для “ЛК – Я”: $t = 0 < t (\alpha = 0,05)$;

для “ЛК – Життя”: $t = 0,28 < t (\alpha = 0,05)$;

для ОЖ: $t = 0.2 < t (\alpha = 0,05)$.

Значення t-критерію для експериментальної групи ($Е_1$ і $Е_2$):

за субшкалою “Цілі”: $t = 2,06 > t (\alpha = 0,05)$;

за субшкалою ”ЛК – Я”: $t = 1,27 < t (\alpha = 0,05)$;

за субшкалою “ЛК – Життя”: $t = 1,32 < t (\alpha = 0,05)$;

за показником ОЖ: $t = 2,18 > t (\alpha = 0,05)$.

І, нарешті, наводимо результати обчислення ступеню значущості відмінностей між показниками учнів контрольної і експериментальної груп за результатами повторного тестування ($К_2$ і $Е_2$):

для субшкали “Цілі”: $t = 2,32 > t (\alpha = 0,05)$;

для “ЛК – Я”: $t = 1,41 < t (\alpha = 0,05)$;

для “ЛК – Життя”: $t = 1,87 < t (\alpha = 0,05)$;

для показника ОЖ: $t = 2,61 > t (\alpha = 0,05)$.

Як бачимо, в контрольній групі немає значущих відмінностей в результатах констатуючого та контрольного тестування за методикою СЖО. Значення t-критерію тут значно нижчі граничних при довірчій імовірності α=0,05.

Після порівняння отриманих значень t з граничними значеннями t-критерію можна зробити висновок про те, що приріст показників у тренінговій групі за субшкалою “Цілі” та за показником ОЖ є статистично значущим (рис. 3.2 і 3.3). За іншими субшкалами приріст не є значущим, проте набагато перевищує приріст у контрольній групі.

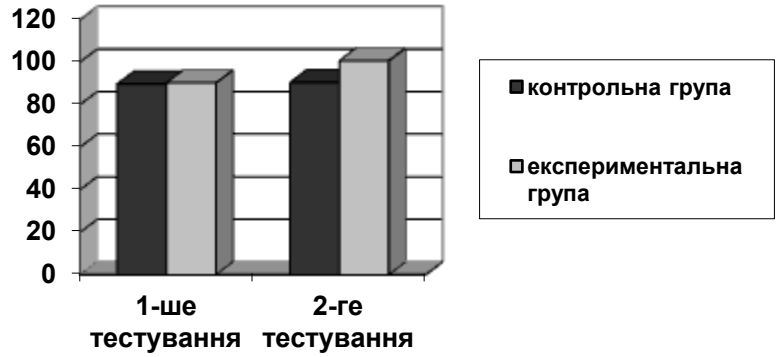


Рис.3.2 Результати тестування за показником ОЖ (хлопці)

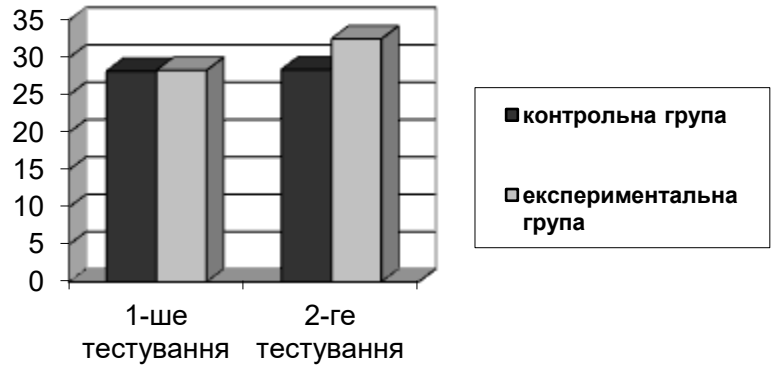


Рис. 3.3 Результати тестування за субшкалою “Цілі” тесту СЖО (хлопці)

Порівняння результатів повторного тестування обох груп дає підстави для висновку про статистичну значущість відмінностей показників за субшкалою "Цілі“ та ОЖ. За іншими субшкалами відмінності між групами

хоча і значні, проте статистично незначущі ($t < t_{кр}$). Таким чином, можна стверджувати, що тренінгові заняття сприяли кращому усвідомленню юнаками своєї часової перспективи, формуванню життєвих планів, спрямованості в майбутнє, полегшили вибір виду діяльності, професії. Учасники тренінгу повніше стали осмислювати власне життя, контролювати його хід.

Результати повторного тестування за методикою СЖО для дівчат контрольної та експериментальної груп наведені в таблицях 3.10 і 3.11.

З таблиць видно, що приріст показників за субшкалами загалом вищий у тренінговій групі. Винятком є субшкала “Процес”.

Перевірка статистичної значущості отриманих результатів також проводилась за допомогою t-критерію. Середньостатистичні показники обох груп наведені в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Результати контрольного тестування СЖО для дівчат

Шкали	M (n=64)	δ	$M_к$ (n=12)	$M_е$ (n=6)
Цілі	23,80	6,13	24,10 (+0,2)	29,00 (+5,4)
Процес	28,50	6,05	28,00 (+0,8)	28,20 (-0,1)
Результат	21,20	4,70	20,60 (-0,3)	22,00 (+1)
ЛК – Я	16,10	4,20	15,15 (+0,05)	19,20 (+3,9)
ЛК – Життя	25,63	5,83	24,60 (-0,4)	26,30 (+1,1)
ОЖ	90,70	16,54	88,00 (+2)	92,00 (+3)

Таблиця 3.11

Середні значення та стандартні відхилення за констатуючим та контрольним зрізами для дівчат (тест СЖО)

Шкали	$К_1$		$К_2$		$Е_1$		$Е_2$	
	M	δ	M	δ	M	δ	M	δ
Цілі	23,90	6,10	24,10	6,31	23,60	6,70	29,00	6,30
Процес	27,20	5,91	28,00	6,10	28,30	6,00	28,20	6,30
Результат	20,90	4,80	20,60	4,60	21,00	4,70	22,00	5,10
ЛК – Я	15,10	4,50	15,15	4,20	15,31	4,10	19,20	4,10
ЛК – Життя	25,00	5,90	24,60	6,10	25,20	6,00	26,30	6,72
ОЖ	86,00	17,00	88,00	16,82	89,00	17,10	92,00	16,10

Наводимо результати обчислень значень t-критерію для контрольної групи ($К_1$ і $К_2$):

субшкала “Цілі”: $t = 0,125 < t (\alpha = 0,05)$;

“Процес”: $t = 0,51 < t (\alpha = 0,05)$;

“Результат”: $t = 0,41 < t (\alpha = 0,05)$;

“ЛК – Я”: $t = 0,04 < t (\alpha = 0,05)$;

“ЛК – Життя”: $t = 0,25 < t (\alpha = 0,05)$;

показник ОЖ: $t = 0,5 < t (\alpha = 0,05)$.

Результати обчислення t-критерію для експериментальної групи ($Е_1$ і $Е_2$):

для субшкали “Цілі”: $t = 2,2 > t (\alpha = 0,05)$;

для “Процес”: $t = 0,04 < t (\alpha = 0,05)$;

для “Результат”: $t = 0,54 < t (\alpha = 0,05)$;

для “ЛК – Я”: $t = 2,51 > t (\alpha = 0,05)$;

для “ЛК – Життя” ”: $t = 0,38 < t (\alpha = 0,05)$;

для показника ОЖ: $t = 0,47 < t (\alpha = 0,05)$.

Результати обчислення t-критерію для експериментальної та контрольної груп ($К_2$ і $Е_2$):

субшкала “Цілі”: $t = 2,4 > t (\alpha = 0,05)$;

“Процес”: $t = 0,1 < t (\alpha = 0,05)$;

“Результат”: $t = 1,12 < t (\alpha = 0,05)$;

“ЛК – Я”: $t = 2,42 > t (\alpha = 0,05)$;

“ЛК – Життя”: $t = 0,8 < t (\alpha = 0,05)$;

показник ОЖ: $t = 0,75 < t (\alpha = 0,05)$.

Як бачимо, результатом тренінгу є статистично значущий приріст показників за субшкалами “Цілі” та “ЛК – Я” в дівчат експериментальної групи (див. рис. 3.4, 3.5). Це свідчить про позитивний вплив тренінгових занять на ціннісно-смислову сферу, зокрема на формування їх життєвих планів, а також на розвиток впевненості в своїх силах, на становлення суб’єктності.

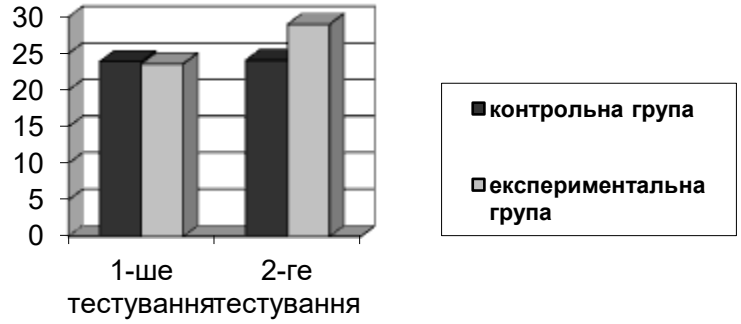


Рис. 3.4. Результати тестування за субшкалою “Цілі” тесту СЖО (дівчата)

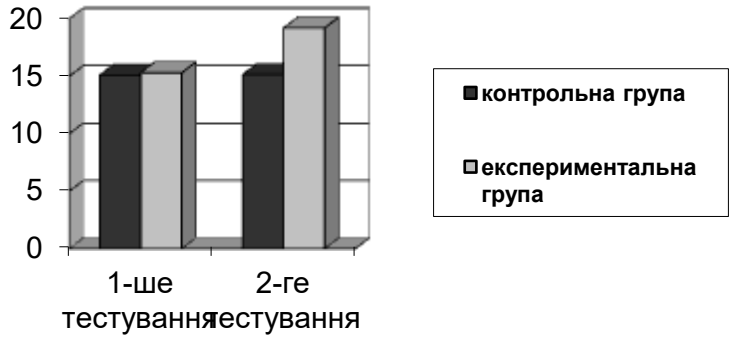


Рис. 3.5. Результати тестування за субшкалою “ЛК – Я” тесту СЖО (дівчата)

Результати повторного тестування свідчать, що показники субшкал “Процес” і “Результат” практично не змінились як у хлопців, так і у дівчат обох груп. Це підтверджує спрямованість тренінгу в майбутнє. Окремого пояснення вимагає дещо різний вплив занять на хлопців та дівчат – в перших зріс рівень ОЖ, а в останніх показник за субшкалою “ЛК – Я”. Очевидно, йдеться про нівелювання в результаті тренінгу впливу на дівчат гендерних стереотипів. У дівчат зросла впевненість у здатності впливати на хід власного життя, що традиційно вважається маскулінною характеристикою. Зростання показника ОЖ у юнаків може свідчити про вплив тренінгових занять на здатність старшокласників будувати життєві стратегії, мислити масштабно.

Результати повторного тестування за методикою вивчення особистісних цінностей наведені в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Результати повторного обстеження за методикою вивчення особистісних цінностей

Цінності	N=160		K_1		K_2		E_1		E_2	
	M	δ	M	δ	*M*	δ	X	δ	*M*	*δ*
1. Здоров’я	1,3	0.36	1,5	0,4	1,4	0.3	1,5	0,4	3,2	0,2
2. Любов до знань	6,3	0,64	6,5	0,5	5,8	0,9	6	1	5,7	1,1
3.Справедливість	3,1	1,02	3,2	1,5	2,5	1,3	3,6	1,2	4,3	1,1
4. Користь	5,6	1,43	5,1	1,5	4,3	1,6	3,1	1,5	4,2	1,3
5. Доброта	3,9	1,13	5,15	1,1	4,5	2	5	1	2,7	1,2
6. Прагнення до досконалості	4,7	1,58	4,5	1,9	4,8	1,7	3,8	1,6	2,1	1,4
7. Гармонія зі світом і собою	3	1,48	2,8	1,4	3,2	2,1	3,2	1,6	3,1	1,45

Як видно з таблиці, зміни у сфері особистісних цінностей в експериментальній групі значно більші. Значущість цих змін визначалась також за допомогою t-критерію Ст'юдента за описаною вище схемою.

Насамперед визначалась значущість приростів показників для контрольної групи ($К_1$ і $К_2$). t-критерій обчислювався для наступних цінностей:

здоров'я: $t = 1,11 < t (\alpha = 0,05)$;

любов до знань: $t = 3,88 > t (\alpha = 0,05)$;

справедливість: $t = 1,94 < t (\alpha = 0,05)$;

користь: $t = 2 < t (\alpha = 0,05)$;

доброта: $t = 1,58 < t (\alpha = 0,05)$;

прагнення до досконалості: $t = 0,65 < t (\alpha = 0,05)$;

гармонія зі світом і собою: $t = 0,88 < t (\alpha = 0,05)$.

Як бачимо, в контрольній групі значущі зміни відбулись лише в оцінці цінності "Любов до знань", значення якої зменшилося, але ранг залишився той самий.

Те ж саме проробимо для показників експериментальної групи ($Е_1$ і $Е_2$):

здоров'я: $t = 15,45 > t (\alpha = 0,001)$;

любов до знань: $t = 0,76 < t (\alpha = 0,05)$;

справедливість: $t = 1,6 < t (\alpha = 0,05)$;

користь: $t = 2,07 > t (\alpha = 0,05)$;

доброта: $t = 5,6 > t (\alpha = 0,001)$;

прагнення до досконалості: $t = 3,03 > t (\alpha = 0,01)$;

гармонія зі світом і собою: $t = 0,17 < t (\alpha = 0,05)$.

У структурі ціннісної свідомості учасників тренінгу відбулись значні зміни. Статистично достовірними є прирости за цінностями "Здоров'я", "Користь" (ранг понизився) та "Доброта" і "Прагнення до досконалості" (ранг підвищився). Таким чином, можна зробити висновок, що тренінгові заняття сприяли перебудові ціннісної спрямованості старшокласників. Більшої значущості для них набули цінності більш високого порядку, які

відображають розвиток моральної свідомості, а також творчих інтенцій особистості.

Наводимо результати обчислення ступеню значущості відмінностей показників контрольної та експериментальної груп ($К_2$ і $Е_2$):

здоров'я: $t = 23 > t (\alpha = 0,001)$;

любов до знань: $t = 0,3 < t (\alpha = 0,05)$;

справедливість: $t = 4,73 > t (\alpha = 0,001)$;

користь: $t = 0,22 < t (\alpha = 0,05)$;

доброта: $t = 3,75 > t (\alpha = 0,001)$;

прагнення до досконалості: $t = 5,6 > t (\alpha = 0,001)$;

гармонія зі світом і собою: $t = 0,18 < t (\alpha = 0,05)$.

Наведені результати свідчать про підтвердження гіпотези про те, що тренінг сприяє переструктуруванню ціннісної свідомості та актуалізації еволюційно більш високих цінностей, тобто оптимізує процес ціннісного самовизначення у ранньому юнацькому віці

За описаною вище схемою визначалась статистична значущість змін у сфері суб'єктних властивостей учнів контрольної групи ($К_1$ і $К_2$):

передчуття: $t = 0,46 < t (\alpha = 0,05)$;

обов'язок: $t = 0,12 < t (\alpha = 0,05)$;

совість: $t = 0,42 < t (\alpha = 0,05)$;

екзистенціальне рішення: $t = 0,25 < t (\alpha = 0,05)$;

сенс життя: $t = 0,48 < t (\alpha = 0,05)$.

Як видно з наведених результатів, у структурі суб'єктних властивостей старшокласників контрольної групи значущих змін не відбулось.

Таблиця 3.13

Результати повторного обстеження за методикою вивчення суб'єктних властивостей

Суб'єктні властивості	N=160		$К_1$		$К_2$		$Е_1$		$Е_2$	
	M	δ	M	δ	*M*	*δ*	M	δ	*M*	*δ*
1. Передчуття	2,2	1,63	2,1	1,6	2,3	1,8	2,3	1,5	4,1	1,8

Продовження таблиці 3.13

2. Обов'язок ("треба")	3,2	1,16	3,2	1,3	3,3	1,4	2,2	1,1	3,1	1,15
3. Совість ("мушу")	2,9	1,51	3,6	2	3,4	1,8	3,6	1,7	1,8	1,5
4. Екзистенційні рішення ("буду")	2,6	1,42	1,8	1,5	1,9	1,6	3,1	1,4	2,3	1,9
5. Сенс життя ("приймаю")	3,6	1,48	3,4	1,6	3,6	1,6	4	1,9	5,2	1,8

Обчислення t-критерію для експериментальної групи (E_1 і E_2):

передчуття: $t = 3,00 > t\ (\alpha = 0,01)$;

обов'язок: $t = 2,14 > t\ (\alpha = 0,05)$;

совість: $t = 3,00 > t\ (\alpha = 0,01)$;

екзистенційне рішення: $t = 1,29 < t\ (\alpha = 0,05)$;

сенс життя: $t = 1,16 < t\ (\alpha = 0,05)$.

В експериментальній групі значуще понизились показники за наступними суб'єктними властивостями: передчуття, обов'язок (рівень відносного суб'єкта і моносуб'єкта). Зросла значущість совісті (рівень полісуб'єкта).

Значення t-критерію для контрольної та експериментальної груп ($К_2$ і E_2):

передчуття: $t = 3,33 > t\ (\alpha = 0,01)$;

обов'язок: $t = 0,51 < t\ (\alpha = 0,05)$;

совість: $t = 3,13 > t\ (\alpha = 0,01)$;

екзистенціальні рішення: $t = 0,58 < t\ (\alpha = 0,05)$;

сенс життя: $t = 2,86 > t\ (\alpha = 0,01)$.

В результаті тренінгу значуще змінились наступні суб'єктні властивості: передчуття (ранг у експериментальній групі понизився), совість (ранг у експериментальній групі підвищився) та сенс життя (ранг не змінився).

Підсумовуючи результати тестування за методикою вивчення суб'єктних властивостей, можна стверджувати, що у старшокласників тренінгової групи відбулись значущі зміни у сфері суб'єктності. На перший план вийшов рівень полісуб'єкта, а значення відносного суб'єкта знизилось. Таким чином, переструктурування відбулось на користь еволюційно більш високого рівня суб'єктності, що свідчить про позитивний вплив тренінгових занять на функціональний аспект особистості. В учнів контрольної групи значущих змін не спостерігалось.

Отже, в результаті тренінгу значуще змінились як змістові характеристики особистості (спектр цілей), так і функціональні (суб'єктність). Очевидно, це наслідок особливостей підбору вправ, які спрямовувались одночасно на ці два аспекти. Як бачимо, в учасників тренінгу зросли показники, насамперед характерні для функціонування особистості в групі (полісуб'єкт), що свідчить про інтенсивне засвоєння ними суспільних цінностей, активне формування моральної свідомості. За методикою вивчення особистісних цінностей діагностується зростання значущості суспільно цінної за змістом та індивідуальної за формою творчої діяльності, що свідчить про перехід від ідентифікації з групою до індивідуалізації, яка безпосередньо пов'язана з ціннісним самовизначенням особистості. Загальною закономірністю розвитку свідомості старшокласників експериментальної групи є підвищення значущості цінностей більш високого порядку та актуалізація еволюційно вищих рівнів суб'єткності. Разом з тим слід відзначити, що особистісні цінності та суб'єктні властивості найвищого рівня інтеграції значуще не змінились. Очевидно, актуалізація цього рівня повинна відбуватись протягом наступних вікових періодів.

Таким чином, інтерпретація результатів повторного тестування дає підстави для висновку про ефективний вплив тренінгових занять на підвищення рівня ціннісного самовизначення у ранньому юнацькому віці.

Отже, тренінгові заняття позитивно вплинули на ціннісно-смислову сферу старшокласників, що виявилось в наступних змінах. В учасників

теренінгу зросла впевненість у здатності керувати власним життям, власних силах, життєві цілі стали конкретнішими і чіткішими. Значно зріс рівень усвідомлення ціннісно-смислової сфери та рівень мотивації. Прогресивні зміни відбулись в моральній свідомості особистості. Помітним є також зростання рівня суб'єктності, творчих інтенцій особистості, міри узгодженості особистісних цінностей та суб'єктних властивостей, структура яких суттєво перебудувалась. Більшість учасників тренінгу відзначили позитивні зміни у власній ціннісно-смисловій сфері, що виявиляються у вмінні робити зважені особистісні вибори, в розвитку цілеспрямованості, впевненості в собі. Таким чином, тренінгові вправи сприяють оптимізації процесу особистісного самовизначення у ранньому юнацькому віці.

ВИСНОВКИ

1. Самовизначення, зокрема його ціннісний аспект, належить до визначальних характеристик особистості. Здатність до самовизначення – атрибутивна властивість людини, яка утверджує особистісний спосіб буття. Трактування особистості як суб'єкта саморозвитку передбачає уявлення про особистісне самовизначення індивіда як поступальну реалізацію свого суб'єктного потенціалу, в результаті чого особистість оволодіває онтогенетично вищими рівнями суб'єктності. Ціннісне самовизначення є проявом внутрішньої, психологічної свободи і завжди передбачає вибір тієї чи іншої альтернативи з числа наявних. Здійснюючи самовизначення, особистість проявляє незалежність від зовнішніх обставин, реалізує самодетермінацію, актуалізує суб'єктне начало, прилучаючись таким чином до загальнолюдських цінностей. Здатність до самовизначення є показником зрілої особистості, яка прагне реалізувати свій потенціал повною мірою. Формування ціннісних орієнтацій у юнацькому віці часто супроводжується життєвою кризою, що вимагає перебудови ціннісно-смислової сфери особистості. Продуктивним результатом такої кризи слід вважати вихід на якісно вищий рівень особистісного розвитку і самоактуалізації, що пов'язано з гармонізацією диспозиційної структури Я-концепції.

2. У ранньому юнацькому віці формування ціннісних орієнтацій є актуальною потребою. Його здійсненню сприяють наступні передумови: розвиток когнітивної (абстрактно-понятійної) і емоційно-вольової (довільність, ієрархізованість, інтелектуалізованість, опосередкованість) сфер, підвищена сензитивність до засвоєння соціокультурних цінностей та норм, становлення індивідуальної оцінно-ставленнєвої структури, зокрема світогляду, усвідомлена необхідність здобути професію. Самовизначення спрямовується ціннісними орієнтаціями на істину (пізнавальна діяльність), користь (практична діяльність), справедливість (комунікативна діяльність),

добро (моральна діяльність), красу (творча діяльність) і гармонію зі світом і собою (духовна практика). Головним смислоутворювальним мотивом кожної діяльності є мотив самореалізації в цій діяльності, який необхідно усвідомити. Через недостатній розвиток ціннісних орієнтацій останні два рівні самовизначення у старшокласників можуть не проявлятися.

3. Розроблена з метою оптимізації ціннісного самовизначення старшокласників програма і зміст відповідного тренінгу були спрямовані на розвиток рефлексії ціннісно-смислової сфери; конкретизації особистісних цінностей в цілях окремих діяльностей; пріоритетного впливу на цінності більш високого порядку (детермінація “зверху вниз”); гармонізацію Я-концепції особистості. Тренінгові заняття включали релаксаційні вправи з елементами візуалізації певних цінностей та ототожнення себе з ними, вправи на усвіджомлення своїх ціннісних орієнтацій, дискусії щодо змісту окремих цінностей, цілей, особистісних властивостей, вправи на вибір цілей та засобів і шляхів їх досягнення, психогімнастичні ігри, ведення щоденників самоспостереження.

5. Експериментально підтверджено припущення про те, що тренінг формування ціннісних орієнтацій розширює діапазон усвідомлюваних мотивів цілісної життєдіяльності, забезпечує більш високий, здебільшого моральний та екзистенційний, рівні особистісного самовизначення старшокласників. Проведення тренінгу формування ціннісних орієнтацій спричинило наступні зміни в ціннісно-смисловій сфері старшокласників: актуалізацію суб’єктного потенціалу , конкретизацію цілей життєдіяльності, гармонізацію Я-концепції та розвиток асертивної поведінки, підвищення відповідальності за напрям і спосіб самореалізації, зростання сили “Я”, узгодженості особистісних цінностей та та самооцінки. Експериментальне дослідження підтвердило доцільність і перспективність застосування корекційно-розвивальних програм з метою оптимізації ціннісного самовизначення на різних етапах онтогенезу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва М. І. Мотивація навчання учнів і шкільна успішність. Київ - Рад. школа, 1985. Вип. 25. С. 44-53.

2. Балл Г. Система принципів раціогуманізму. *Психологія і суспільство*. Вип. № 4. 2011. С. 16-32.

3. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : Вид-во «Волинь», 2008. 232 с.

4. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х книгах. Книга 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Наукове видання Київ -Либідь, 2003. 280 с.

5. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* ; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47-52.

6. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.

7. Боришевський М. Й. Дорога до себе : від основ суб’єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.

8. Боришевський М.Й. Трансформація системи цінностей у контексті проблеми ефективності педагогічної взаємодії. *Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії*. Київ; Дрогобич, 1994. С. 9-10.

9. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія.* Вип. № 1. 1997. С. 144-150.

10. Волинець А.Г. Діалог педагогічних культур і перспективи освіти. *Психологічні аспекти гуманізації осв*іти : Кн. для вчителя. Київ, Рівне, 1996. С. 91-106.

11. Вивчення особистості підлітка / за ред. М.Т. Дригус. Київ : Інститут психології АПН України, 1994. 128 с.

12. 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.

13. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / За ред. І.А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 81-107.

14. Дзюбко Л.В., Гриценок Л.І. Вікові особливості навчальної мотивації. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* / За ред. С.Д. Максименка. Київ. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», Т.Х. Вип. 17. 2010. С. 144-156.

15. Долинська Л. В. Комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя: навчально-методичний посібник . Київ: НПУ, 2007. 88 с.

16. Дригус М. Т. Проблема становлення творчої особистості в ретроспективному аспекті. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ : Видавництво «Фенікс», 2012. Т. XII. Психологія творчості. Випукс 15. Частина 1. С. 143-148.

17. Дригус М.Т. Концепція особистісного розвитку у творчій спадщині Г.С. Костюка. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* / за ред. С.Д. Максименка. Київ-Кіровоград: ДП (Інформаційно-аналітичне агентство), Т. X, Вип. 13. 2009. С. 134-141.

18. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

19. Костюк Г.С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини. Київ: Рад. школа, 1941. С. 3-45.

20. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Пед. думка, 2009. 520 с.

21. Кремень В.Г. Інтелектуальна еліта як умова суспільства знань: проблеми становлення. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика*: Зб. наукових праць. Вип. 5. Київ :Інститут обдарованої дитини, 2011. С. 75 78.

22. Кремень В.Г. Особистість в освітній системі. *Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти*: Матер. методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року. Київ, 2005. С. 3-17.

23. Кутішенко В.П. Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» Київ, 2003. 18 с.

24. Лерш Ф. Розуміння особи у психології. *Гуманістична психологія*: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. Т. 1. Київ: Пульсари, 2001. С. 93-109.

25. Лисянська Т.М. Вікова і педагогічна психологія. Науково-методичний посібник. *Інформаційне забезпечення змісту практичних занять, індивідуальної, самостійної роботи модульного контролю студентів* (спеціалізація «Психологія»). Київ: Інститут сучасного підручника, 2007. 110 с.

26. Максименко С. Д. Теоретико-методологічні засади генези особистості *Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти* : матер. методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 р. ; за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2005. С. 18-34.

27. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

28. Максименко С.Д. Загальне поняття про особистість та її. *Особистість в психологічних дослідженнях*: Тексти. Ніжин, 2005. С. 131-144.

29. Максименко С.Д. Метод дослідження особистості. *Практична психологія та соціальна робота.* Вип. № 7. 2004. С. 1-8.

30. Максименко С. Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

31. Максименко С.Д. Психологічний супровід особистісного розвитку школяра. *Проблеми сучасної психології* : зб. наукових праць Кам'янецьПодільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України ; за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. Вип. 2. С. 3-11.

32. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ:. К.І.С., 2004. С. 6-15.

33. Папуча М.В. Успішність навчання як проблема становлення індивідуальності (на матеріалі старшого шкільного віку) *Освіта і виховання в Польщі* : матер. міжнар. наук.-практ. конф. Ніжин, 1998. С. 140-148.

34. Петренко І.В. Особливості саморегуляції довільної активності у школярів з різною навчальною успішністю : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» Київ., 2011. 20 с.

35. Петренко І.В. Конструктивні й деструктивні тенденції у становленні регулятивної сфери школярів. *Dny vědy — 2012*: Materiбly VIII Mezinбrodnн vědecko-praktickб konference. Dнl 61. Psychologie a sociologie. Praha: Publishing House "Education and Science" s.r.o, 2012. S. 60-63.

36. Пірен М. І. Утвердження духовних цінностей громадянського суспільства і релігійна соціалізація особистості . *Соціальна психологія,* Вип. № 6 (14). 2005. С. 31-42.

37. Потребово-мотиваційна складова громадянської свідомості та самосвідомості особистості. *Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості* : у 2-х т. / За заг. ред. М.Й. Боришевського. Київ, 2001. 243 с.

38. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжний країн. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека освітньої політики ; за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ:. К.І.С., 2004. С. 16-25.

39. Попелюшко Р.П. Деякі аспекти розвитку самооцінки. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України ; за ред. С.Д. Максименка. Т. VII. Вип. 7. Київ: Гнозіс, 2005. С. 283-289.

40. Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження / За ред. С.Д. Максименка, М.Й. Боришевського. Київ : «Любіть Україну», 1999, 398 с.

41. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників Київ : Деміур, 1998. 160 с.

42. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

43. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова традиція в реформуванні освіти. *Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти* : матер. методологічного семінару АПН України 16 груд. 2004 р. / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2005. С. 248-256.

44. Титаренко Т.М. Життєві завдання як практики самоконституювання особистості. *Соціальна психологія.* Вип. № 6 (32). 2008. С. 3-11.

45. Тищенко С. П. Про розвиток самосвідомості в онтогенезі (дошкільний вік) *Актуальні проблеми психології*. Том IV. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання: збірник наук. статей / За заг. ред. С.Д. Максименка. Київ : Нора-прінт, 2001. С. 154-159.

46. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу «Я». Вип. 22. Київ: Освіта, 1983. С. 3-19.

47. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Київ: Знання, 1965. 48 с.

48. Шевченко Н.О. Розвиток самосвідомості і особистісна само детермінація. *Актуальні проблеми психології*: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т. X. Вип. 16. Київ: ДП «Інформаційноаналітичне агентство», 2010.С. 608 617.

49. Яворська-Вєтрова І.В. Теоретичний аналіз феноменів особистісного становлення в контексті розвитку самосвідомості у сучасних наукових розвідках. *Проблеми сучасної психології*: зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України /За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 18. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. С. 851 - 862.

50. Allport G.W. Pattern and Growth in Personality. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1961.

51. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985.

52. Masloy A. H. Motivation and Personality. (3rd ed.). New York: Harper and Row, 1987. — 293 p.

53. May R. Freedom and Destiny. New York : Norton, 1981. 288 p.

54. Rosenberg F. R. Self-esteem and delinquency / F. R. Rosenberg, M. Rosenberg. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 7. 1978. P. 279-291.

55. Rosenfeld G. Theorie und Praxis der Lernmotivation. Beitrag zur pedagogischen Psychologie. Berlin : Dt. verl. d. Wiss., 1967. 216 s.

56. Rodgers C. R. Toward a science of the person. *In T. Wann (Ed.). Behaviorism and phenomenology: Contrasting bases for modern psychology*. Chicago: University of Chicago Press, 1964. P. 109-133.

57. Rotter J. B. The development and applications of social learning theory: Selected Papers. New York: Praeger, 1982. 367 p.