

ЛАППО ВІОЛЕТТА ВАЛЕРІЇВНА

**ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**



МОНОГРАФІЯ

ЛАППО ВІОЛЕТТА ВАЛЕРІЇВНА

**ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Івано-Франківськ
«НАІР»
2019

УДК 378:2-42-057.87
ББК 74.580.055
Л 22

*Монографія обговорена і рекомендована до друку
Вченою Радою ДЗВО «Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника»
протокол № 6 від 26 червня 2019 р.*

Рецензенти:

Тернопільська В.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

Данченко І.О. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка

Лаппо В.В.

Л 22 **Формування духовних цінностей студентської молоді в умовах закладу вищої освіти** [монографія]. – Івано-Франківськ: НАІР, 2019. – 440 с.

ISBN 978-966-2716-36-8

У монографії обґрунтовано провідні засади формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти; визначено критерії і показники, що дозволяють вивчати особливості і динаміку сформованості духовних цінностей як інтегрального утворення особистості студента; відображено результати експериментальної перевірки моделі формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі ЗВО; охарактеризовано педагогічні умови, форми, методи, засоби, що забезпечують духовну спрямованість освітнього середовища сучасної вищої школи та педагогічної підтримки студентів у їх духовно-ціннісному самовизначенні.

Монографія адресована науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти, магістрантам, аспірантам, дослідникам, кураторам академічних груп ЗВО.

УДК 378: 2-42057.87
ББК 74.580.055

ISBN 978-966-2716-36-8

© Лаппо В.В., 2019

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	15
1.1. Духовні цінності особистості як психолого-педагогічна проблема	15
1.2. Історико-педагогічна ретроспектива формування духовних цінностей особистості.....	60
Висновки до першого розділу.....	82
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНОЇ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	85
2.1. Змістова структура духовних цінностей студентів закладів вищої освіти	85
2.2. Критерії, показники, рівні сформованості духовних цінностей студентів закладів вищої освіти.....	114
2.3. Діагностика рівнів сформованості духовних цінностей студентської молоді на констатувальному етапі дослідження.....	126
Висновки до другого розділу	153
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	156
3.1. Потенціал суспільно-гуманітарних дисциплін у формуванні духовних цінностей студентської молоді	156
3.2. Особливості формування духовних цінностей студентської молоді в позааудиторній діяльності закладу вищої освіти.....	176
3.3. Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти.....	198
Висновки до третього розділу.....	204

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО	207
4.1. Конструювання духовно спрямованого змісту навчання студентів закладу вищої освіти.....	207
4.2. Виховне середовище студентської групи як чинник ефективного засвоєння студентами духовних цінностей	248
4.3. Педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні, вияві духовних цінностей.....	272
Висновки до четвертого розділу	293
РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	296
Висновки до п'ятого розділу.....	319
ВИСНОВКИ	321
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	328
ДОДАТКИ.....	377

ПЕРЕДМОВА

Цивілізаційний поступ українського суспільства, глобалізаційні виклики, орієнтація на створення спільного Європейського простору вимагають суттєвих змін у системі вищої освіти, зокрема створення такого освітнього середовища, що забезпечить виховання особистості, якій властиві духовні цінності та високий рівень культури.

Упродовж останніх десятиліть в Україні змінилася соціокультурна ситуація, яка позначається багатьма негативними тенденціями: зростання нетерпимості й агресії у взаєминах між людьми, втрата життєвих орієнтирів у певної частини молоді тощо. З огляду на це вищі навчальні заклади покликані стати соціальним інститутом, що виконує випереджальну роль у становленні особистості молодої людини, формуванні її світогляду та здатності до самореалізації в суспільстві на основі духовних цінностей.

У стратегічних документах освітньої галузі України, зокрема в Законі України «Про вищу освіту», Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, акцентується потреба утвердження в освіті особистісно зорієнтованого підходу, який передбачає не лише засвоєння людиною певного обсягу професійних знань, умінь, навичок, а й забезпечення гармонійного співвідношення її творчих і професійних якостей, розвиток неповторної індивідуальності. Студент закладу вищої освіти має набути властивостей, що дадуть йому змогу не лише стати висококваліфікованим фахівцем, який відповідально ставиться до виконання своїх обов'язків і здатен самостійно ухвалювати рішення, але й бути самодостатньою особистістю з почуттям власної гідності.

За сучасних умов студентська молодь є головним суб'єктом реформування та інноваційного розвитку вищої освіти і суспільства загалом, тому проблема становлення духовних цінностей студентів набуває високої актуальності.

Філософське обґрунтування феномену цінностей здійснено у працях Аристотеля, Ф. Бекона, В. Віндельбанда, М. Гартмана, Г. Гегеля, Т. Гоббса, Е. Гуссерля, Р. Декарта, І. Канта, Г. Лейбніца, Р. Лотце, Ф. Ніцше, Т. Парсонса, Платона, Г. Ріккєрта, Б. Спінози, М. Шеллера. Чільне місце означене питання посідає у дослідженнях сучасних філософів Г. Вижлецова, О. Золотухіної-Аболіної, О. Дробницького, М. Кагана, К. Клакхона, О. Корнієнка, В. Ольшанського, Р. Перрі, Д. Рісменом, М. Сміта, М. Тофтула та інших, котрі визначають їх як суспільно значущі орієнтири діяльності особистості.

Феномен «духовність» інтерпретовано у координатах філософського знання Г. Аванесовою, А. Адлером, М. Бахтіним, Л. Буєвою, С. Возняком, С. Кримським, В. Ксенофоновим, В. Лекторським, О. Луньовим, В. Мурашовим як цілісність, гармонійність, єдність людини із самою собою, іншими людьми, природою, суспільством, вищими силами.

У психології проблема цінностей особистості вивчалась Б. Ананьєвим, А. Здравомисловим, Є. Клімовим, З. Карпенко, О. Леонтєвим, В. М'ясищевим, М. Рокичем, С. Рубінштейном, В. Франклом, В. Тугариновим, Д. Узнадзе та іншими ученими. Осмисленню духовності присвячено праці українських і зарубіжних психологів: С. Белорусова, М. Боришевського, О. Климишина, М. Ломова, А. Маслоу, В. Москальця, Е. Помиткіна, С. Пролеєва, М. Савчина та інших.

Значний науковий доробок щодо формування духовності особистості представлений у вітчизняній педагогічній думці, зокрема у працях М. Демкова, О. Духновича, М. Корфа, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковороди, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Я. Чепіги.

Методологічне підґрунтя духовного становлення і розвитку особистості в умовах реформування освіти визначено у дослідженнях І. Беґа, О. Вишневського, В. Жуковського, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Москальової, А. Осіпцова, Т. Потапчук, О. Сухомлинської, В. Тернопільської, Г. Шевченко.

Проте питання духовних цінностей особистості не знайшло на даний

час достатнього розкриття в контексті педагогіки, що зумовлює доцільність обґрунтування проблеми формування духовних цінностей студентської молоді у освітньому процесі закладів вищої освіти. Потребує уточнення провідна категорія дослідження, необхідне визначення змісту та структури феномену «духовні цінності студентської молоді» у педагогічному ракурсі.

Аналіз наукових джерел та сучасного стану формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти дав змогу встановити низку *суперечностей* між:

- сучасною соціокультурною ситуацією розвитку української держави, що актуалізує потребу у високоосвічених, свідомих громадянах з високим рівнем духовності, та незадовільним станом реалізації цього завдання;

- об'єктивними змінами в суспільстві, що детермінують соціальний запит на виховання духовних цінностей студентської молоді, та відсутністю єдиної цілісної системи такого виховання, недостатністю теоретичного обґрунтування зазначеного процесу;

- потужним потенціалом суспільно-гуманітарних дисциплін та позааудиторної діяльності закладу вищої освіти щодо формування духовних цінностей студентської молоді та недостатнім рівнем його практичної реалізації, зокрема щодо забезпечення відповідних педагогічних умов.

Актуальність проблеми в сучасних умовах розвитку країни, потреба її теоретичного та практичного розроблення й систематизації, а також визначені суперечності зумовили вибір проблематики дослідження.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та педагогічної практики здійснено обґрунтування проблеми формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладів вищої освіти (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність), розроблено й апробовано структурно-функціональну модель аналізованого процесу.

Дослідження конкретизувалось у розв'язанні низки завдань:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми духовності у філософії, психології, педагогіці уточнити сутність поняття «духовні цінності студентської молоді».

2. Визначити змістову структуру, обґрунтувати критерії, показники, рівні сформованості духовних цінностей студентів.

3. Розкрити потенціал суспільно-гуманітарних дисциплін та позааудиторної діяльності закладу вищої освіти щодо формування духовних цінностей студентської молоді.

4. Розробити структурно-функціональну модель формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти, визначити та обґрунтувати педагогічні умови її ефективної реалізації.

5. Розробити та апробувати змістово-методичне забезпечення формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти.

6. Здійснити експериментальну перевірку структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Концепція дослідження ґрунтується на визнанні духовних цінностей світоглядними орієнтирами, основою діяльності та спілкування людини. Становлення фахівця з усталеною системою духовних цінностей є передумовою цивілізаційного поступу та зростання духовного рівня сучасного суспільства.

Провідну ідею дослідження становить положення, згідно з яким пріоритетом у діяльності закладу вищої освіти є виховання висококультурної, соціально зрілої, духовно розвинутої особистості як провідної рушійної сили у розбудові Української держави. Формування духовних цінностей особистості на етапі опанування майбутньою професією забезпечуватиметься за умови інтеріоризації студентом набутого людством духовно-морального досвіду і вироблення ним у процесі цілеспрямованої діяльності індивідуальних умінь і навичок, що надалі дадуть змогу

адаптуватися і повноцінно самореалізуватися в соціумі.

Мета роботи, її науково-теоретичні засади зумовили визначення концептуальних основ дослідження, що потребують обґрунтування на методологічному, теоретичному й практичному рівнях.

Методологічний рівень концепції відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, що покладені в основу дослідження, а саме: *системний* – забезпечує розгляд процесу формування духовних цінностей студентів з позицій цілісності, взаємозбагачення й взаємозумовленості його компонентів; обґрунтування змістової структури феномену духовних цінностей студентів закладів вищої освіти; *аксіологічний* – ґрунтується на розумінні феномену «цінність» як ставлення особистості до предметів, явищ, процесів, з якими вона взаємодіє; з позицій такого підходу особистість розглядається як найвища цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку; *полісуб'єктний* – відображає єдність особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, що становить сутність методології сучасної гуманістичної педагогіки й психології; особистість розглядається як носій активного, творчого потенціалу, здатний свідомо планувати й організувати власну діяльність на основі духовних цінностей. Зазначений підхід дає змогу враховувати індивідуальні, вікові, психологічні особливості кожного студента, рівень його духовно-морального розвитку; дозволяє давати студентській молоді можливість вибору.

На теоретичному рівні концепції обґрунтовано систему вихідних теорій, ідей, дефініцій, покладених в основу розуміння сутності явища, яке вивчається, наукового обґрунтування досліджуваних фактів і явищ, їх аналізу, узагальнення й синтезу; розроблено структурно-функціональну модель формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти, визначено та обґрунтовано педагогічні умови її реалізації.

Практичний рівень концепції передбачає перевірку ефективності структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти, сукупності відповідних педагогічних умов;

упровадження ефективних форм, методів, засобів, а також розроблення й перевірку ефективності змістово-методичного забезпечення, спрямованих на формування духовних цінностей студентів.

Застосування вищезгаданих концептуальних підходів забезпечує розуміння *формування духовних цінностей студентів* як системи науково обґрунтованих педагогічних дій і заходів в освітньому процесі, побудованої з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, специфіки навчально-виховної та позааудиторної діяльності університету та спрямованої на використання її виховного потенціалу.

Реалізація концепції передбачає якісне перетворення чинної педагогічної практики формування духовних цінностей студентів, а також розвиток теоретико-методологічних і методичних засад проведення навчально-виховної роботи у закладі вищої освіти загалом.

Визначені концептуальні положення стали підґрунтям для гіпотези дослідження. *Загальна гіпотеза* полягає в тому, що формування духовних цінностей студентів у освітньому процесі закладу вищої освіти буде більш ефективним за умови обґрунтування теоретико-методологічних засад формування духовних цінностей особистості, розроблення структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді, в основі якої – положення системного, аксіологічного та полісуб'єктного методологічних підходів.

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових гіпотезах (припущеннях)*, що формування духовних цінностей студентів у освітньому процесі закладу вищої освіти буде успішним за таких педагогічних умов:

- конструювання духовноспрямованого змісту навчання студентів закладу вищої освіти;
- формування у студентській групі виховного середовища, що активізує інтеріоризацію студентами духовних цінностей;
- педагогічна підтримка студентів у духовному самовизначенні, вияві духовних цінностей у освітньому процесі закладу вищої освіти.

Методологічну основу дослідження становлять філософські вчення про природу цінностей, їх зв'язок із культурними факторами та потребами, інтересами особистості; філософські ідеї про взаємозумовленість соціальних явищ і педагогічної дійсності, про необхідність їх вивчення в конкретно-історичних умовах; наукові положення про загальну культуру як рівень розвитку суспільства; ідеї діалектичного розвитку особистості внаслідок залучення до різноманітних видів діяльності; філософські, психологічні, соціально-педагогічні положення про розвиток особистості в соціальному середовищі, про соціальну зумовленість процесів формування свідомості й поведінки; концептуальні ідеї теорії всебічного розвитку цілісної особистості в освітньому процесі; положення системного, аксіологічного, полісуб'єктного підходів до організації освітнього процесу з метою формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти.

Теоретична основа дослідження охоплює теорії та концепції щодо: загальних закономірностей розвитку особистості (В. Андрущенко, Л. Архангельський, О. Асмолов, І. Бех, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, І. Кон, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та інші); психолого-педагогічні теорії стосовно особистості та її зміни в онтогенезі (Б. Анан'єв, О. Бодальов, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн, Н. Талізін, Б. Теплов та інші); самодетермінації, самоактуалізації особистості як активного суб'єкта поведінки, творця власного життя (А. Петровський, О. Леонт'єв, Р. Роменець, В. Татенко, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та інші); становлення загальної культури особистості (І. Василенко, А. Гелен, В. Давидова, М. Коган, М. Коул, К. Нельсон та інші); природи становлення ціннісної сфери особистості (Б. Анан'єв, А. Здравомислов, Є. Клімов, З. Карпенко, О. Леонт'єв, В. М'ясищев, М. Рокич, С. Рубінштейн, В. Франкл, В. Тугаринов, Д. Узнадзе, В. Ядов); особистісного зростання людини в процесі комунікативної взаємодії (Г. Андреева, І. Бех, Л. Виготський, Я. Коломінський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, М. Лісіна, С. Рубінштейн та інші); особистісно орієнтованого підходу у вихованні (І. Бех); гуманістичного виховання (В. Сухомлинський, Л. Новикова, К. Роджерс); системного

підходу до виховання (М. Красовицький, Ю. Сокольникова, Е. Юдін).

На різних етапах наукового пошуку використано такі методи дослідження:

теоретичні – аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури, порівняння, класифікація, узагальнення для з'ясування змісту базових понять дослідження, зокрема уточнення сутності поняття «духовні цінності студентської молоді»; порівняльно-історичний метод – для інтерпретації духовних цінностей в історико-педагогічній ретроспективі; теоретичне моделювання, узагальнення та систематизація для концептуалізації основних положень дослідження;

емпіричні – опитування (інтерв'ю, анкетування, тестування) студентів для визначення рівня сформованості структурних компонентів духовних цінностей; включене та опосередковане спостереження для збору емпіричного матеріалу; експертне опитування викладачів; вивчення навчально-методичної документації; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для вивчення стану досліджуваної проблеми, перевірки ефективності розробленої структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей у студентів закладу вищої освіти; верифікація отриманої інформації через зіставлення матеріалів дослідження;

статистичні – з метою кількісного та якісного опрацювання результатів дослідження. Оцінка результатів експериментальної роботи проведена на основі кількісного та якісного аналізу змін рівня сформованості духовних цінностей студентів (метод λ -критерій Колмогорова-Смирнова, φ^* -кутове перетворення Фішера), порівняльного аналізу показників у експериментальних і контрольних групах (метод рангової кореляції Спірмена).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що визначено та обґрунтовано теоретико-методичні засади формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти, а саме:

здійснено цілісний теоретичний аналіз проблеми формування духовних цінностей студентів у освітньому процесі закладів вищої освіти на основі ідей системного, аксіологічного, полісуб'єктного підходів; розроблено структурно-функціональну модель формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти, визначено та обґрунтовано педагогічні умови її ефективної реалізації (конструювання духовноспрямованого змісту навчання студентів закладу вищої освіти; формування у студентській групі виховного середовища, що активізує інтеріоризацію студентами духовних цінностей; педагогічна підтримка студентів у духовному самовизначенні, вияві духовних цінностей у освітньому процесі закладу вищої освіти); визначено критерії (знання про духовні цінності, глибина їх осмислення та усвідомлення доцільності оволодіння ними; значущість для особистості духовних цінностей як основи поведінки, діяльності та спілкування; здатність особистості діяти на основі духовних цінностей) з відповідними показниками та рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості духовних цінностей студентів;

– уточнено сутність поняття «духовні цінності студентської молоді» як інтегральне особистісне утворення, спрямоване на інших людей (відповідальність, толерантність, милосердя) та на себе (гідність, самодостатність), що робить поведінку конструктивною та забезпечує можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію особистості в суспільстві; уточнено структуру феномену «духовні цінності студентської молоді» (когнітивний, емоційно-ціннісний, практичний компоненти);

– подальшого розвитку набули положення про потенціал суспільно-гуманітарних дисциплін та позааудиторної діяльності закладу вищої освіти щодо формування духовних цінностей студентської молоді; про розвиток особистості у виховному середовищі, становлення ціннісної сфери особистості; зміст, форми і методи формування духовних цінностей студентської молоді у освітньому процесі закладу вищої освіти.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у

впровадженні: структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти; програми вивчення рівнів сформованості духовних цінностей студентів закладів вищої освіти з відповідним діагностувальним інструментарієм; змістово-методичного забезпечення процесу формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти, що відображено у навчальних програмах і робочих програмах навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності: дошкільна освіта», «Етнопедагогіка», «Інклюзивна освіта», «Інноваційні технології в педагогіці», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічних досліджень», «Педагогічна майстерність», «Теорія виховання», «Теорія і методика виховання», «Філософія», у спецкурсі «Духовні цінності особистості: шляхи формування», посібниках «Вступ до спеціальності: дошкільна освіта» (2013), «Методика виховної роботи в літніх дитячих оздоровчих таборах» (2016), «Основи етнопедагогіки» (2012), «Основи науково-педагогічних досліджень» (2012), «Основи педагогічних досліджень» (2016), «Педагогіка дошкільна» (2016), «Теорія виховання» (2013), «Філософія» (2013), методичних рекомендаціях «Виховання духовних цінностей студентської молоді в осередку академічної групи ЗВО» (2016).

Результати дослідження можуть бути використані у вищих навчальних закладах під час викладання дисциплін: «Філософія», «Історія української культури», «Культурологія», «Етика й естетика», «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Теорія і методика виховання»; для розроблення навчальних посібників з теорії та методики виховання, у практичній роботі педагогів та психологів, у системі післядипломної педагогічної освіти.

Матеріали монографії будуть корисними викладачам ЗВО, кураторам академічних груп, координаторам студентського самоврядування, заступникам керівників факультетів (інститутів) з виховної роботи, співробітникам молодіжних організацій, дослідникам у царині гуманітарних наук.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

1.1. Духовні цінності особистості як психолого-педагогічна проблема. Правопорядок» (Тюмень, РФ, 2009 г.); «Актуальные проблемы современного научного знания» (Пятигорск, РФ, 2010 г.); «Духовно-нравственное воспитание на основе отечественных культурно-исторических и религиозных традиций и ценностей» (Минск, Республика Беларусь, 2010 г.); «Социальное учение церкви и современность» (Орел, РФ, 2011 г.) «Государство, общество, церковь в истории России XX века» (Иваново, РФ 2010 г.) «Культура и религия в XXI веке: проблемы и перспективы» (Саратов, РФ, 2013 г.); «Проблеми моралі: теорія та практика» (Івано-Франківськ, 2013 р.); «Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти» (Мелітополь, 2014 р.); «Духовно-нравственные основы будущего России» (Владивосток, РФ, 2014 г.); «Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах» (Житомир, 2014 р.); «Молодежь Кировской области» (Киров, РФ, 2014 г.); «Якість вищої освіти: чинники формування конкурентоспроможності випускників» (Полтава, 2014 р.); «Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information – 2015» (Будапешт, Республіка Угорщина, 2015 р.); «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2015 р.); «Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2015 р.); «Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця» (Харків, 2014 р.); «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор» (Ялта, 2014 р.); «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітаристики у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Рубіжне, 2015 р.); «Актуальные проблемы гуманитарного образования» (Минск, Республика

Беларусь, 2015 г.); «Вища школа: сучасні тенденції розвитку» (Черкаси, 2015 р.); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015 р.); «Наука, образование, культура» (Комрат, Республіка Молдова, 2015 г.); «Наука и образование в современном мире» (Караганда, Республіка Казахстан, 2015 г.); «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Київ – Кам'янець-Подільський, 2015 р.); «Проблеми особистості у сучасній психології: теорія, методологія, практика» (Одеса, 2015 р.); «Проблемы и перспективы инновационного развития университетского образования и науки» (Гродно, Республіка Беларусь, 2015 г.); «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2015 р.), «Стратегия качества в промышленности и образовании» (Варна, Болгария, 2015 г.); «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи» (Кременчук, 2015 р.); «Ценности и нормы в потоке времени» (Курган, РФ, 2015 г.); «II Дунайські наукові читання: духовно-творча константа морального розвитку особистості» (Ізмаїл, 2016 р.); V Міжнародні психолого-педагогічні читання (Переяслав-Хмельницький, травень 2016 р.); «Actual questions and problems of development of social sciences» (Лодзь, Республіка Польща, 2016 р.); «Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи» (Черкаси, 2016 р.); «Забезпечення якості вищої освіти: європейські й національні стандарти та індикатори» (Старобільськ, 2016 р.); «Методологія та технологія сучасного філософського пізнання» (Одеса, 2016 р.); «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір» (Мелітополь, 2016 р.); «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій» (Київ, 2016 р.); «Інновації у вищій освіті» (Дніпро, 2017 р.); *всеукраїнських* – «Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації» (Ялта, 2011 р.); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2013 р.); «Процес виховання у координатах духовного розвитку особистості» (Київ, 2013 р.); «Християнські цінності в системі освіти: теорія, традиції, практика»

(Умань, 2013 р.); «Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти» (Хмельницький, 2014 р.); «Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення» (Київ, 2014 р.); «Січневі педагогічні читання» (Сімферополь, 2014 р.); «Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики» (Київ, 2014 р.); «Вища школа і ринок праці: інтеграція,

Цілісному концептуальному осмисленню духовних цінностей сприяють дослідження філософів, психологів, педагогів. У наукових працях не існує єдиного підходу до визначення поняття «цінність». Відмінність духовних цінностей полягає в тому, що вони є продуктом духовного розвитку, а, отже, належать до феноменів свідомості й виявляються у формі певних норм, ідеалів, ставлень, що зумовлюють духовний розвиток суспільства, індивіда.

Для того, щоб чіткіше зрозуміти сутність окресленого феномена, розглянемо окремі його поняття «цінність», «духовність». У філософії є спеціальний розділ, що займається проблемою цінностей, – аксіологія – сфера, що розглядає об'єктивну дійсність і ставлення до неї людини. Проблему цінностей досліджують в нерозривному зв'язку з визначенням сутності людини, її творчої природи й здатності творити світ і саму себе відповідно до мірою своїх цінностей. Особистість у процесі становлення своєї ціннісної сфери постійно руйнує протиріччя між сформованим світом цінностей та антицінностями, використовуючи цінності як інструмент підтримки своєї творчості. Ціннісний підхід до світу вимагає розгляду об'єктивної реальності як результату людського самоствердження; за таким підходом світ – реальність, освоєна людиною, перетворена в зміст її діяльності, свідомості, особистісної культури.

Аналіз змістового наповнення поняття «цінність» починається ще в древній філософії та характеризується емпіричністю, а не логічністю й теоретичністю. З огляду на це аксіологічна думка відзначається розвитком

філософських учень, які ставлять перед собою завдання вдосконалити існування особистості та суспільства в цілому.

Стрижневими в існуванні особистості та соціуму є моральні цінності, які повинні допомогти людині в гармонійному єднанні її як частини соціального організму. Однією з головних етичних категорій у китайській філософії називають добродетель («де»), яку розуміють як найкращий спосіб існування особистості) (Титаренко, 1994, с. 119). Ідеальною формою соціально-етичного порядку («дао») вважають ієрархізовану цілісність усіх індивідуальних добродетелей («де»), головним проявом яких на індивідуальному рівні в конфуціанстві є благочестивість («лі») та гуманність («жень»), які й становлять двоєдину ціннісну вісь конфуціанства, навколо якої сконцентровано всі інші етичні категорії (с. 120). Водночас, незважаючи на те, що у філософському вченні Стародавнього Сходу була відсутня стала ціннісна теорія, у ньому спостерігають високу аксіологічність філософських учень у цілому.

В епоху античності Сократ першим із філософів намагався відповісти на питання, що таке благо, добродетель та краса незалежно від учинків чи речей, позначених цими поняттями. На його думку, знання, яке досягають за допомогою визначення цих основних життєвих цінностей, є основою моральної поведінки (Платон, 1990).

Давньогрецький філософ Аристотель у праці «Велика етика» вперше вводить термін «ціноване» («тіміа»). Він поділяє блага на ціновані («божественні») та хвалимі (такі, що викликають похвалу), а також благоможливості (влада, матеріальний достаток, краса), які можуть бути використані як для добра, так і для зла. За твердженням філософа, етичні цінності є найвищим благом, які він класифікує на мисленнєві та моральні відповідно до його протиставлення розумової та чуттєвої частин душі (Аристотель, 1984, с.305). В етиці Аристотеля розумові чесноти є цілями (метою) особистості, а моральні – тільки засобом їх досягнення.

Значну увагу осмисленню сутності та ролі цінностей приділяли Ф.Бекон, Т. Гоббс, Р. Декарт, Г. В. Лейбніц, Б. Спіноза, які висували раціоналістичний варіант обґрунтування цінностей, а саме: вбачали цінності в розумі, свободі волі, практичній користі, науці, прогресі. Так Р. Декарт у «Роздумах про метод» писав: «Наша воля схильна до чогось прагнути або чогось уникати тільки через те, що вона уявляє наше розуміння, або позитивним, або негативним, тобто цінності визначає розум» (Декарт, 1950, с. 441). Згідно вченню Б. Спінози носієм цінностей є не конкретний розумний суб'єкт, а втілення «зразка людської природи», загальний суб'єкт, який виражає певну ідею, тобто розуміння цінностей об'єктивується й тісно переплітається з ідеєю вищого блага, яке єдине для людей, що живуть «під керівництвом розуму» (Спіноза, 1957, с. 256). Вищою цінністю в Г. Лейбніца виступає ідея гармонії, що становить першооснову світобудови, її зміст і божественну теодицею (14, с. 16). Він розуміє світ як впорядковане ціле, наповнене красою. Філософ визначає ціннісне ключовим з погляду блага, яке сприяє вдосконаленню, є корисним та моральним; саме цим визначенням розпочинається традиція розуміння цінності як значущості (Баєва, 2004, с. 303).

Вагомий внесок у розвиток аксіологічної думки зробили німецькі філософи. Зокрема І. Кант протиставляє сферу моральності сфері природи, зазначаючи, що цінності не мають самостійності, оскільки вони залежні від вимог індивіда та звернені до волі, цілей, які поставлені перед ним. Він вважає, що характер цінностей зумовлюють цілі, яким вони служать. Якщо цілі можуть бути суб'єктивними та об'єктивними, то й цінності виступають відносними або абсолютними. Також у ціннісній теорії І. Канта поняття «цінність» поєднується з поняттям «культура», яка «власне й полягає в суспільній цінності суспільства» (Петрушенко, 2009, с. 467). Філософ стверджує, що саме моральна досконалість індивіда та суспільства загалом є найвищою цінністю й формою культури.

Слід зауважити, що, виступаючи ідеальними предметами, цінності не залежать від людських потреб і бажань, а є виявом свідомої волі особистості. Волютивне обґрунтування цінностей вперше з'явилося в І. Канта, який протиставив сферу моральності (свободи волі) сфері природи (необхідності). Підкреслюючи автономність, незалежність моральної поведінки особистості, вчений розглядає її як вияв волі людини, яка сама творить свої принципи (імперативи поведінки) (Кант, 1963, с.56).

У «Філософії права» Г. Гегеля цінність виступає еквівалентом необхідності, вираженої у вартості. При цьому філософ зауважує: «Цінність речі може бути дуже різною в ставленні до потреби, але якщо ми хочемо виразити не специфічну, а абстрактну сторону цінності, то це будуть гроші... Можна бути власником речі, але не бути власником її цінності» (Гегель, 1990, с.120). Вчений велику увагу приділяє проблемі моральності в контексті історії саморозвитку духу. У «Філософії права» він вказує на те, що «якщо людина здійснила той чи інший моральний вчинок, вона ще не стала добродійною; добродійною вона стане тоді, коли ця манера поведінки буде постійною рисою її характеру» (с. 205).

Початок аксіологічного наукового знання, зазвичай, пов'язують з роботами Р. Лотце, який у праці «Мікрокосмос. Думки про природну та суспільну історію людства» поділяє світ цінностей та світ явищ, що відповідає поділу на «світ засобів» та «світ цілей». Він вводить поняття «значимість» як критерій істини в пізнанні й, за аналогією, поняття «цінність» як критерій етичного в поведінці. Р. Лотце відокремлює світ цінностей від предметного світу, орієнтуючись на протиставлення в середині ХІХ ст. позитивізму та біологічного детермінізму, за допомогою яких утверджувалось прагматичне й фізіологічне обґрунтування духовних процесів (Леббок, & Лотце, 2006, с. 138). Буття цінностей філософ вважає ідеальним, надприродним та об'єктивним, незважаючи на те, що вплив самих цінностей на людину може бути різним.

Суб'єктивістське поняття цінностей, за Р. Лотце, було продовжене в працях В. Віндельбанда, Г. Ріккєрта, які розробили так звану «філософію цінностей», де вперше поняття цінності було названо найвищою філософською категорією. Вони весь світ поділять на реальне буття (дійсність) та ідеальне буття (цінності), а свідомість відповідно – на емпіричну та нормативну. За В. Віндельбандом, цінності не взаємодіють з фактами, яких вони стосуються, а лише вказують на те, якими вони повинні бути, оскільки, вони є ідеальними нормами, на основі яких визначаються цінності того, що здійснюється з природною необхідністю (Windelband, 1994).

За твердженням Г. Ріккєрта сутність цінностей полягає в їх значимості, а не в їх фактичності, вони виступають як ідеальна загальна норма, яка надає реальності смисл (Ріккєрт, 1999, с. 40).

У «Філософії цінностей» наголошують на тому, що природа у своїй першооснові вільна від цінностей, а індивіди у своїх судженнях знають лише умовні цінності. Істинні цінності, за Г. Мюнстербергом, абсолютні, не пов'язані з окремими особистісними переживаннями й за своєю сутністю надіндивідуальні та надособистісні, а значить людина переживає їх, відмовляючись від свого «Я». Саме надіндивідуальну волю філософ вважає носієм цінностей, самоствердження якої пов'язане з висуванням «життєвих» та «культурних» цінностей. Поняття цінності він наповнює максимально широким змістом, який охоплює не лише моральні та естетичні, а й матеріальні, соціальні та правові аспекти буття (Münsterberg, 1924, с. 134).

Проблематика аксіології в ХХ ст. займає одне з головних місць у філософській думці, витіснивши ще зовсім недавно панівну епістемологічну тематику. Розвиток ціннісної теорії відзначається поділом на дві течії. Відповідно до першої течії першоосновою свідомості є цінність. Такий погляд знаходить своє відображення в теорії натуралістичного психологізму (Дж. Д'юї, Х. Еренфельд). Будуючи обґрунтування на біологічних та психологічних потребах людини, де самі цінності трактують як можливі

факти емпіричної реальності, представники цієї теорії наполягали на суб'єктивізації поняття цінності. За другою ж течію цінність є об'єктивно існуючим феноменом, тобто в основі – онтологічне та феноменологічне трактування цінностей. Представники цього напрямку (Е. Гуссерль, М. Шелер та ін.) відстоювали протилежні погляди. Саме цей напрям аксіологічної теорії отримав подальший розвиток. Наприклад, Е. Гуссерль вважав, що «окрім предметів, цінностей, цілей, допоміжних засобів, ми розглядаємо той суб'єктивний досвід, у якому вони «з'являються нам». За своєю сутністю феноменологічний метод виступає одним зі способів аксіологічного розуміння світу, який є дуже близьким до суб'єктивізму (Гуссерль, 2005, с.197). Отже, джерелом цінностей, за Е. Гуссерлем, є індивідуальна свідомість, яка спрямована на об'єкт, але сама свідомість для нього в деякому сенсі є формою трансцендентальної свідомості, що дозволяє говорити про об'єктивність світу цінностей.

Одне з фундаментальних досліджень у галузі цінностей (аксіології) в ХХ ст. належить М. Шеллеру, який поділяє речі на ті, що є носіями якостей, які можна досягнути за допомогою інтелектуальних функцій, та на блага, що є носіями «ціннісних якостей». Він вважає, що благо є «подібно до речі єдністю ціннісних якостей» (Scheler, 1973, с. 254). Тому, цінності, як і речі, мають об'єктивний характер, виступаючи «особливим царством предметів». Відмінність цінностей полягає в особливому характері їх пізнання, що здійснюється за допомогою емоційних функцій, чуття. Сам М. Шеллер називає цей процес «емоційним інтуїтивізмом» (с. 254). У роботі «Формалізм в етиці й матеріальна етика цінностей» він дає аксіології феноменологічне обґрунтування й стверджує, що цінність – це феномен, якого немає поза спрямованістю на нього свідомості суб'єкта. Філософ вважає, що цінність, є об'єктивною і виявляє себе тільки в емоційному спогляданні та не може бути виражена у формах логічного мислення (Шелер, 1994, с. 60-61).

В акті відчуття цінностей саму цінність сприймають як щось абсолютно відмінне від відчуття, і тому зникнення відчуття не зачіпає її

буття. Вищим виявленням ціннісної спрямованості в М. Шеллера виступає любов. Любов є актом сходження, що супроводжується миттєвим прозрінням вищої цінності об'єкта. Специфіка любові в тому, що вона може бути спрямована лише на особистість як носія цінності, а не на цінність як таку (25, с.94-95). Людина, на думку М. Шеллера, володіє здатністю відчувати цінності, причому повнота світу її цінностей залежить від розвитку наших відчуттів. Філософ пропонує свою ієрархію цінностей: цінності тим вищі, чим вони довговічніші. З огляду на це найменш довговічними є цінності «приємного», пов'язані із задоволенням почуттєвих схильностей людини, з матеріальними благами, які мають швидкоплинне задоволення. Вище покладено цінності «прекрасного» або «пізнавальні цінності». Найвищою, за М. Шеллером, є цінність «святого», або божественного, яка об'єднує і пов'язує всіх причетних до неї й дає найбільш глибоке задоволення (с. 97).

Ідеї М. Шеллера розвиває М. Гартман та наголошує на тому, що існує особливе царство цінностей, яке знаходиться по інший бік як дійсності, так і свідомості. Водночас основну увагу вчений акцентує на проблемі співвідношення ідеальних цінностей як орієнтирів людської діяльності й вільної людської волі, що реально реалізує цінності (Hartmann, 1950, с. 26).

За С. Франком: «Душа звільняє себе від самовільної, позбавленої основи «суб'єктивності» шляхом трансцендування всередину, в глибини, до духу, який є «об'єктивним буттям» не в сенсі буття об'єкту, але буття актуальної, завершеної, стійкої реальності, що виступає цінністю в самій собі...» (Франк, 1997, с.198).

Німецький філософ Ф. Ніцше спробував здійснити переоцінку всіх цінностей, визначив цінності як умову збереження й зростання життя (Ницше, 1990, с. 242).

Реальне життя окремого індивіда отримало в новій філософії статус вищої цінності. «Поки ви не живете своїм життям, – зазначав у зв'язку з цим Жан-Поль Сартр, – воно нічого собою не представляє, ви самі повинні надати йому сенс, а цінність є не що інше, як цей вибраний вами сенс» (Сартр, 1989,

с. 258). Вчені наголошують на екзистенційних цінностях, пов'язаних з власне людським існуванням індивіда, з можливістю виявити свою неповторну індивідуальність, яка полягає в самоствердженні, самовизначенні.

Згідно твердження О. Золотухіної-Аболіної регульована зверненням до ціннісних критеріїв поведінка людини орієнтована на досягнення максимального емоційного комфорту, що є психофізичним знаком досягнення конкретної мети, пов'язаної із затвердженням тієї чи іншої цінності (Золотухина-Аболина, 2006, с. 102-103).

Науковий доробок М. Кагана в царині аксіології засвідчує, що цінність – це внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир діяльності людини, а тому він сприймає цінність як власну духовну інтенцію. Роль цінностей у суспільному й культурному житті, на думку вченого, двовимірна: вона виявляється в суб'єктно-об'єктних та міжсуб'єктних взаєминах. Цінності скеровують, орієнтують, регулюють стосунки людей, тому сприятливе середовище для засвоєння цінностей є важливим. Феномен цінності є складним, цілісним й багатовимірним поняттям, якому властива біполярна структура (кожній позитивній цінності відповідає негативна цінність чи антицінність, як і системна цілісність, вона має власну форму і зміст) (Каган, 2007, с. 164-189). З позиції ціннісно-культурологічного підходу в структурі людської діяльності виділяють її чотири елементарні форми: пізнання, перетворення, ціннісна свідомість і спілкування.

За визначенням О. Корнієнка цінності особистості – це системна ознака, яка виявляється через функціональний аспект особистісного значення в процесі її діяльності, характеризує специфічні аксіологічні принципи з боку особистості, спрямовані на реалізацію як особистих потреб, інтересів, так й інтересів системи, до якої вона належить. Як система, цінність особистості є цілісним аспектом, що має певне число функціональних, пов'язаних один з одним елементів та взаємозв'язків між ними. При цьому цінності, зауважує науковець, мають двобічний характер: вони соціальні та індивідуальні. Соціальність цінностей полягає в тому, що

вони зумовлені системою виховання і навчання, певною структурою соціальних взаємин особистості, формуються на основі інтересів, завдань суспільства, коригуються та спрямовуються ним, є проєкцією його духовного життя. Індивідуальність виявляється в залежності від специфіки цінностей особистості, її життєвого досвіду, потреб, інтересів, ідеалів (Корнієнко, 1998, с.17).

У контексті нашого дослідження актуальною видається думка Г. Выжлецова про те, що цінність постає як суб'єктно-суб'єктне ставлення й функціонує, реалізується лише в межах суб'єктних стосунків. Будувати висновки про цінності можна лише з їх реального прояву особистістю в житті, у її ставленнях до суспільства загалом, до людей, самої себе, природи; цінності мають пізнавальне й регулятивно-цільове значення, вони «є і функціонують об'єктивно в практиці реальних соціальних відносин» (Выжлецов, 2008, с. 18). Науковець переконує – духовні цінності діють лише на рівні ідеалу й вирізняються серед подібних до них сурогатів зі сфери ідеального. Основними духовними цінностями є безкорисність, щирість, правдивість, совість (Выжлецов, 2006, с. 90).

На думку Т. Парсонса, цінності є найвищими принципами, які виробляє будь-яка соціальна система для збереження своєї єдності й цілісності, забезпечення саморегуляції й консенсусу як в різних підсистемах, так і в системі загалом (Парсонс, 1965, с. 30). Цінності виступають регуляторами особистісного життя людей, саме тому вони дуже часто виконують ідеологічні функції, стаючи складовою частиною суспільних ідеологій.

Цінність – властивість того чи того предмета, явища задовольняти потреби, бажання, інтереси соціального суб'єкта (індивіда, групи людей суспільства) (Тофтул, 2014, с. 389).

Цінності – це ті явища та предмети, які найбільш важливі для людини, причому явища можуть бути як матеріальними, так і духовними. Важливо відзначити, що цінності певного суспільства або людини говорять самі за

себе. З цієї причини тема цінностей особливо актуальна в перехідні часи суспільного розвитку. Найчастіше цінність розглядають як корисний предмет, який здатний задовольнити потреби людини та її ідеали. Це дозволяє стверджувати, що цінність є своєрідним орієнтиром у житті кожної людини, і навіть якщо цінність представлена у вигляді нематеріального об'єкту – у вигляді віри й любові, – вона також є реальною та може виступати в ролі життєвого орієнтира певної групи людей.

Згідно визначення К. Клакхона цінності це «Усвідомлене або неусвідомлене, характерне для індивіда чи для групи індивідів уявлення про бажане, що зумовлює вибір цілей (індивідуальних чи групових) з урахуванням можливих засобів і способів дії» (Клакхон, 1998, с.65). Продовжуючи цю думку, М. Сміт уточнює, що цінності є настановами особливого роду, які діють як стандарти, засобами яких оцінюють вибір. До того ж, зауважує автор, особистісні цінності належать до галузі бажаного й того, чому надають перевагу, вони більше асоціюються з дієсловом повинен, ніж з дієсловами бути або хочу (Сміт, 1991, с.137).

З огляду на це слід зауважити, що представники натуралістичних концепцій (Дж. Д'юї та ін.) визначають цінності як вираження природних потреб людини. Інші вчені (К. Льюїс, Т. Парсонс, Р. Перрі) розуміють цінність як явище свідомості, вбачаючи в ній суб'єктивне ставлення людини до об'єктів та явищ, які вона оцінює, зводячи сутність цінності до суб'єктивного, психологічного акту переживань (Thomas, 2008).

Приміром О. Дробиницький виділяє два вектори ціннісного ставлення до світу – предметні цінності, які виступають як об'єкти спрямованих на них потреб, і цінності свідомості, або цінності-представлення. Перші є об'єктами наших оцінок, а другі виступають вищими критеріями для таких оцінок. Предметні цінності виражають діяльну потребу людини, вони виступають «знаками», опредметненими в зовнішніх об'єктах людських здібностей і можливостей, що символізує останні у вигляді «значення» предметів, що отримали соціальну санкцію (Дробиницький, 1967, с. 44).

У контексті досліджуваної проблеми значний інтерес викликає визначення В. Ольшанського згідно, з яким: «Цінності, які допомагають помітити в потоці інформації те, що найбільш важливе для життєдіяльності людини, для її поведінки, що суперечить цінностям, ігнорують або через неухвагу, або через несприйняття» (Ольшанский, 1965, с. 452- 453).

Поняття «цінність» визначають через «особливе суспільне ставлення, завдяки якому потреби та інтереси індивіда або соціальної групи переносять у світ речей, предметів, духовних явищ, надаючи їм визначену соціальну властивість, поруч з утилітарним призначенням цих речей, предметів, духовних явищ» (Социологический энциклопедический словарь, 1998, с.406).

За Д. Рісменом, «джерелом орієнтації особи на визначену систему цінностей може виступати власний світогляд людини або соціальне середовище, яке визнає, приймає чи відхиляє певні цінності» (Современная западная социология, 1990, с. 321)..

У психологічних словниках цінність визначено як поняття, що фіксує позитивне чи негативне значення будь-якого об'єкта чи явища, одну з форм суспільних відносин. Цінність – це специфічне людське, суб'єктивно зацікавлене ставлення людини до речей, процесів, явищ (Шапар, 2004, с. 336; Зинченко, Мещерякова, 1998, с. 484). Цінність у психологічній науці розглядають як момент відносного й абсолютного в її розвитку. Цінності поділяють на матеріальні (перетворені людьми природні багатства), духовні (включають ідеї, філософію, психологію, мораль тощо). Цінності втілюють у собі суспільні ідеали й виступають еталоном належного.

За Е. Фроммом, у кожної людини є потреба в цінностях, які спрямовують її вчинки й почуття. Вчений поділяє їх на дві категорії: офіційно визнані, усвідомлювані (релігійні й гуманістичні) цінності; дійсно наявні, неусвідомлені (породжені соціальною системою). Друга група є мотивами людської поведінки. Обидві групи структуровані й утворюють ієрархію, «у якій вищі цінності визначають усі інші як необхідні для реалізації перших» (Фромм, 1993, с. 285).

Стрижневою у теорії особистості А. Маслоу виступає самоактуалізація – прагнення людини до більш повного виявлення й розвитку особистісних можливостей, потенцій, які є найвищою сходинкою в ієрархії потреб. Такі особистості прагнуть до реалізації цінностей буття. Для людей, які прагнуть до самоактуалізації, такі цінності виступають життєво важливими потребами. А. Маслоу зазначає, що є цінності, які притаманні кожній людині. Він виділяє дві групи цінностей: Б-цінності (цінності буття) – вищі цінності (істина, добро, краса, цілісність, подолання дихотомії, життєвість, унікальність, досконалість, необхідність, повнота, справедливість, порядок, простота, багатство, легкість без зусилля, гра, самодостатність); Д-цінності (дефіцитні цінності) – нижчі цінності, оскільки вони спрямовані на задоволення певної потреби, яка незадоволена або фрустрована (Маслоу, (2002, с. 109). Отже, цінності, визначені А. Маслоу, є частиною мотиваційно-потребної сфери, однак їх аналізують без урахування визначальної ролі соціальних та історичних чинників розвитку особистості.

За переконанням В. Франкла «важливим є не сенс життя загалом, а передусім специфічний сенс життя окремої особистості в певний момент» (Франкл, 1989, с. 121). Згідно з твердженням вченого сенс життя можна визначити, реалізуючи себе, здійснюючи подвиг, переживаючи цінності, шляхом страждань. З огляду на це він виокремлює три групи цінностей (смислових універсалій), що викристалізувалися внаслідок узагальнення типових ситуацій, з якими суспільству або людству довелося зіштовхуватися в історії. Першу групу складають цінності творчості – найбільш природні й важливі, але не необхідні. Друга група – цінності переживання. Найбільш значимими, на думку В. Франкла, є цінності ставлень: «Як тільки список категорій цінностей наповнюється цінностями ставлень, стає очевидним, що людське існування ніколи не може бути безглуздим» (с. 124).

Американський вчений М. Рокіч визначає цінності як «стійке переконання в тому, що обраний спосіб поведінки або кінцева мета існування має перевагу з особистісної або соціальної точок зору, ніж протилежний або

зворотний спосіб поведінки, або кінцева мета існування» (Roskeach, 1973, р. 170). Він виділяє два класи цінностей: термінальні та інструментальні. Термінальні цінності – це переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування з особистісного або суспільного погляду варта того, щоб до неї прагнути. Інструментальні цінності – переконання в тому, що певний спосіб дії виступає з особистісного й суспільної погляду ключовим у будь-яких ситуаціях. Термінальні цінності носять більш стійкий характер, ніж інструментальні, причому для них характерна менша міжіндивідуальна варіативність (р. 181–182).

Розмежування термінальних й інструментальних цінностей спонукає до традиційної диференціації цінностей-цілей і цінностей-засобів. Термінальні, або цільові цінності, узагальнено виражають провідні цілі, ідеали, самоцінні смисли життя людей: цінності людського життя, сім'ї, міжособистісних стосунків, свободи. В інструментальних цінностях закладено схвалювані в суспільстві або іншій спільноті засоби досягнення цілі. З одного боку це моральні норми поведінки, а з другого – якості, здібності людей (ініціативність, незалежність, авторитетність та ін.).

Слід зауважити, що цінності – цілі більш стійкі та мають більш високий статус порівняно з інструментальними цінностями. Разом з тим, соціальні цінності нестабільні в часі (зміни в політичній, економічній, духовній сферах суспільства ведуть до змін соціальних цінностей, які за своєю природою є нормативними).

У працях С. Рубінштейна з проблем психології наголошено на тому, що: «цінності є похідними від співвідношення світу й людини, виражають те, що є у світі, включають й те, що створює людина в процесі історії, значуще для людини» (Рубінштейн, 1976, с. 369).

За А. Здравомисловим, цінності виступають важливою сполучною ланкою між суспільством, соціальним середовищем і особистістю, її внутрішнім світом (Здравомислов, 1986, с.111).

Як зауважує В. Тугаринов, цінності життя окремої людини у своїй основі є цінностями суспільного життя, що її оточує (Тугаринов, 1968, с.63). Вчений поділяє цінності на три категорії: матеріальні цінності (техніка, матеріальні блага); суспільно-політичні цінності (свобода, братерство, рівність, справедливість); духовні цінності (освіта, наука, мистецтво). Матеріальні цінності можуть виконувати функцію стимулятора індивідуально-психічного розвитку лише у взаємодії з суспільно-політичними та духовними цінностями. Спрямованість особистості на певні цінності складають її ціннісні орієнтації.

У концепції суб'єкт-об'єктної взаємодії теорії діяльності Д. Леонтьєва поняття суб'єктивних цінностей певною мірою асоціюється з поняттям значущості, що припускає зв'язок індивідуального представлення значень з емоційно-мотиваційною сферою. Д. Леонтьєв формулює припущення про наявність трьох форм існування цінностей: а) цінності як суспільні ідеали, які є продуктом суспільної свідомості й суспільних уявлень особистості про досконалість у різних сферах життя; б) цінності як предметне втілення цих ідеалів у діях чи творіннях конкретних людей; в) цінності як мотиваційна структура особистості, вони спонукають її до предметного втілення в поведінці й діяльності суспільних ціннісних ідеалів. Зазначені форми є перехідними, а саме: особистість засвоює суспільні ідеали як моделі, що спонукають її до активності, у процесі якої відбувається предметне втілення цих моделей. З часом предметно втілені цінності стають основою для формування суспільних ідеалів (Леонтьєв, 1996, с. 42).

Ґрунтуючись на концепції Д. Леонтьєва, В. Сержантов робить висновок, що цінність має дві властивості: значення й особистісний сенс. Особистісний сенс цінностей – це їх ставлення до потреб людини. Він є як об'єктом, що виконує функцію цінностей, так і залежить від самої людини. Значення цінності є сукупністю суспільно значущих властивостей, функцій предмета або ідей, які роблять їх цінностями в суспільстві. Зважаючи на те, що цінність є предметом потреб людини, а таким предметом може бути річ

або ідея, вчений поділяє цінності на дві категорії – матеріальні та духовні. На його думку, цінності у ставленні до індивідуальної свідомості співвідносяться: вони відображені в ній як значення та мають для індивіда певний сенс. При цьому до складу значень включено такі компоненти, які характеризують їх як цінності, « їх соціально опосередковані функціонально-праксеологічні визначення» (Сержантов, 1999, с. 176).

Так Ю. Шерковін вказує на багатозначний характер цінностей: «Вони соціальні, оскільки зумовлені досвідом у зв'язку зі статусом людини в суспільстві, системою виховання, системою засвоєних нею від суспільства і груп значень, й одночасно індивідуальні, оскільки в них сконцентровано неповторний життєвий досвід окремого індивіда, своєрідність його інтересів, потреб, звичок і засвоєних типів поведінки» (Шерковин, 1982., с. 138).

Як зазначає Є. Климов, «цінність – це не ознака об'єкта, а характеристика суб'єкта в його середовищі» (Климов, 1993, с.133).

На думку К. Шварцмана цінності – це поняття або переконання. Вони відносяться до бажаних кінцевих цілей або вчинків людини, виходять за межі конкретних ситуацій, керують вибором або оцінкою її поведінки й подій та впорядковані відносною важливістю (Шварцман, 1989, с. 251). Вчений визначає такі формальні ознаки цінностей:

- 1) цінності як поняття або переконання;
- 2) цінності належать до бажаних кінцевих станів або поведінки;
- 3) цінності мають надситуативний характер;
- 4) цінності управляють вибором або оцінкою поведінки і подій;
- 5) цінності впорядковані у відносній важливості (с. 252–253).

У наукових працях Б. Ломова спрямованість визначано як ставлення особистості до матеріальних і духовних цінностей суспільства (Ломов, 1984, с. 391). У спрямованості виражені суб'єктивні ціннісні ставлення особистості до різних аспектів дійсності.

Згідно дослідницького доробку В. Мясичева, суспільні умови формують особистість як систему відносин. Змістом особистості є сукупність

ставлень до предметного змісту досвіду людини й пов'язаною з цим системою цінностей. Особистість виступає ієрархічною динамічною системою суб'єктивних відносин, яка формується в процесі розвитку, виховання і самовиховання (Мясищев, 1960, с.233–234).

У своїх суспільствознавчих працях Е.Дюркгейм аналізує взаємовплив ціннісно-нормативних систем особистості й суспільства. За вченим, система цінностей суспільства є сукупністю ціннісних уявлень окремих індивідів. Він вважає її об'єктивною, тому що вона була колективною. З огляду на це «шкала цінностей» стає вільною від суб'єктивних і мінливих оцінок індивідів. Останні ж знаходять за межами свого «Я» вже усталену класифікацію, до якої вони змушені пристосовуватися. Механізмом, який регулює поведінку людини в суспільстві, є внутрішнє прийняття нею соціальних цінностей за допомогою зовнішнього примусу. На думку Е. Дюркгейма, ми не є господарями наших оцінок, вони нав'язані нам суспільною свідомістю, яка й змушує нас вибирати (Психологические теории и концепции личности, 2001, с.74-75).

Згідно твердження Д. Узнадзе, людина реагує на впливи зовнішньої дійсності здебільшого лише після того, як переосмислила їх у своїй свідомості. Об'єктивація явищ зовнішнього світу в процесі індивідуального досвіду веде, за його словами, до постійного розширення кола установок людини, її ціннісних орієнтацій (Узнадзе, 2000, 82–83).

Зауважимо, що саме В. Ядов об'єднує всі описані вище регулятивні утворення як диспозиції, тобто «схильності». У своїй «диспозиційній концепції регуляції соціальної поведінки особистості» він аргументує ієрархічну організацію системи диспозиційних утворень. У розробленій ним схемі на нижчому рівні системи диспозицій розташовані елементарні фіксовані установки, які мають неусвідомлений характер і пов'язані із задоволенням вітальних потреб. Другий рівень складають соціально фіксовані установки, або аттїюди, які формуються на основі потреби людини у включенні в конкретне соціальне середовище. Третій рівень

системи диспозицій – базові соціальні установки, які відповідають за регуляцію загальної спрямованості інтересів особистості в тих або тих конкретних сферах соціальної активності людини. Вищий рівень диспозицій є системою ціннісних орієнтацій, які відповідають вищим соціальним потребам і співвіднесені з життєвими цілями та способами їх реалізації. Ціннісні орієнтації, які визначають життєві цілі людини, виражають відповідно те, що є для неї найбільш значущим і має особистий сенс (с. 45-46).

У дослідженнях С. Рубінштейна цінності визначено як: 1) об'єкти і явища життєвого світу, що стали для особистості значущими, набули життєвого сенсу; 2) смислові структури внутрішнього світу особистості, що проєктуються у свідомість у вигляді ідеалів. Більшість цінностей має соціальне походження й деponує сукупний смисловий досвід взаємодії людей зі світом, що оточує їх. В процесі життєдіяльності особистість інтеріоризує соціальні цінності, які перетворюються на особистісні цінності й вбудовуються в структуру сенсу життя. Цінність – це значущість для людини чогось у світі. До цінностей передусім відноситься ідеал – ідея, зміст якої виражає щось значиме для людини (Рубінштейн, 1973, с. 36–37). З огляду на це можна стверджувати, що цінності, їх структуру в психологічній науці розглядають як особистісне утворення, як динамічну складову в структурі особистості.

Під поняттям «цінність» М. Боришевський та Е. Помиткін розуміють позитивну або негативну значущість об'єктів навколишнього світу для людини, соціальної групи, суспільства загалом, що визначається не їх властивостями, а їх залученістю у сферу людської життєдіяльності, інтересів та потреб, соціальних відносин, критеріїв та способів оцінки цієї значущості, виражених у моральних принципах і нормах, ідеалах, установках, цілях (Боришевський, 1997; Помиткін, 2000).

Цінності, за З. Карпенко, мають три форми репрезентації: а) цінність як суспільний ідеал (узагальнене уявлення про досконалість у різних сферах

суспільного життя); б) предметне втілення у вигляді витворів матеріальної й духовної культури або людських вчинків, що віддзеркалюють певні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, правові, політичні, освітні та ін.); в) мотиваційні структури особистості, насамперед, особистісні цінності, що виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, закріплені в структурі особистості (Карпенко, 1999, с.41-42).

Як зазначає В. Кремень, цінність – це не те, що можна витратити на щось, що має перехідне, вузьке значення, а те, заради чого проживається все життя. Те, чого люди хочуть заради нього самого, а не чогось іншого (Кремень, 2010, с. 56).

На думку Г. Лялюк, цінність є результатом взаємодії суб'єкта й об'єкта, результатом процесів оцінювання. Вона виступає як певний зміст свідомості, має певну спонукальну силу, що спрямовує на ті цілі, у яких закладена або відображена ця цінність, а не тільки на її відтворення, підтримання, повторення. Науковець доходить висновку про те, що цінність містить у собі суб'єктивний момент, пов'язаний з інтересами, прагненнями, спонуканнями кожного конкретного суб'єкта, й уточнює, що цінність – це ті відображені суб'єктом галузі його існування, через які відбувається самовизначення власного «Я». Вона характеризує, з одного боку, найвагоміші сфери ставлення до дійсності, з іншого – містить у собі певне уявлення про себе (образ «Я») (Лялюк, 2004, с.159).

В означеному контексті О. Савченко акцентує увагу на тому, що гуманістичні цінності в освіті зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі виховання на особистісно зорієнтовану, сутнісними ознаками якої є виховання з максимальною індивідуалізацією, створення умов для розвитку та самовдосконалення, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей (Савченко, 2001, с. 2).

Згідно твердження О. Єпик ціннісна система людини – це складно побудований регулятор людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації та змісті особливості об'єктивної дійсності, що

охоплює як зовнішній для людини світ, так і саму людину в усіх її об'єктивних характеристиках. При цьому науковець виокремлює термінальні й інструментальні цінності. Термінальні цінності визначені як такі, що є найбільш бажаними та емоційно привабливими для особистості та описують ідеальний стан її буття. Термінальні цінності виконують функцію вибору як цілей, так і можливих способів їх досягнення. Інструментальні цінності – це спосіб поведінки або дії безпосередньо не прив'язані до мети. До інструментальних цінностей учений відносить моральні цінності, цінності компетенції. Функцією інструментальних цінностей є активізація критеріїв та стандартів під час вибору способу поведінки або дії (Спік, 2002, с. 37-38).

Дослідник В. Момов вважає, що цінності можна типологізувати таким чином: 1) цінності, що існують як актуальні наявні; 2) цінності цільові, або бажані, можливі. Їх можна класифікувати як цінності-цілі та цінності-ідеали, цінності-бажання та цінності-необхідного (нормативні) (Момов, 1975, с.79).

За Н. Асташовою, цінністю може бути будь-який об'єкт, що має життєво важливе значення для суб'єкта. У широкому розумінні, зауважує автор, цінностями можуть виступати не тільки абстрактні привабливі сенси чи ситуативні цінності, а й стабільно важливі для індивіда конкретні матеріальні блага. У більш вузькому значенні під цінностями розуміють духовні ідеї, що є в поняттях, які мають високий ступінь узагальнення. Формуючись у свідомості, продовжує науковець, такі цінності опановують у процесі засвоєння культури (Асташова, 2002, с. 8).

Заслуговує на увагу твердження М. Боришевського про те, що певна система цінностей втілена, опредметнена в тих чи тих конкретних феноменах, пов'язаних із відповідними формами життєдіяльності, у якій і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення з явища зовнішнього у явище для себе, тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб'єктно значущі для самого індивіда (Боришевський, 2010, с. 23). Отже, система цінностей відіграє визначальну роль у процесі розвитку особистості, є основним підґрунтям, що забезпечує її

стабільність, визначеність і передбачуваність вчинків та поведінки загалом, а також допомагає в адаптації до певних змін у житті.

Ієрархічна система цінностей виконує регуляторну функцію активності людини і перебуває на перетині мотиваційно-потребної сфери та світоглядних структур свідомості, є важливим фактором розвитку особистості.

Психологи виокремлюють три форми існування цінності, а саме:

- а) цінність як вироблене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах громадського життя (вони можуть бути загальнолюдськими, вічними (істина, краса, справедливість) та конкретно-історичними (рівність, демократія));
- б) в об'єктивованій формі у вигляді витворів матеріальної та духовної культури або людських учинків – конкретних предметних утілень суспільних ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових);
- в) цінність соціальна, переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входить до психологічної структури особистості як особистісна цінність – одне з джерел мотивації її поведінки.

Варто зауважити, що сфера особистісних цінностей визначає життєві орієнтації особистості та є найважливішим регулятором її поведінки. У цінностях фіксується особлива значущість певних предметів (матеріальних чи ідеальних) для конкретної особистості.

За переконанням В. Дильтея основою особистості є ціннісні орієнтації, за допомогою яких вона пізнає світ. Включення суб'єкта в пізнання й означає цю ціннісну орієнтацію. Вчений виділяє шість типів особистості:

- 1) теоретична людина (основна цінність – це пошук істини);
- 2) економічний індивід (основний акцент – на корисних і практичних цінностях);

- 3) естетичний індивід (найвищою цінністю є стиль і гармонія, відтак навколишня дійсність оцінюється й сприймається з погляду витонченості або відповідності ситуації);
- 4) соціальний індивід (головна цінність – це любов, прагнення до любові, до людства);
- 5) політичний індивід (основна цінність – спрямованість на владу, вплив, визнання, не обмежені сферою політики);
- 6) релігійний індивід (ціннісна орієнтація полягає в пошуку сенсу життя вищої духовної сили) (Дильтей, 1995, с. 132).

На думку Б. Ананьєва, на основі соціального статусу особистості формуються системи її соціальних ролей та ціннісних орієнтацій. Статус, ролі та ціннісні орієнтації, створюючи підґрунтя особистісних якостей, визначають особливості структури й мотивації поведінки та у взаємодії з ними – характер і схильності людини (Ананьєв, 1977, с.33–34). З огляду на це вчений розглядає ціннісні орієнтації як одну з центральних ланок в комплексному вивченні особистості й закономірностей її розвитку.

Ціннісні орієнтації є найважливішим регулювальним і детермінувальним фактором мотивації особистості. У сучасній психологічній науці ціннісні орієнтації – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей. Детермінантами ціннісних орієнтацій виступають матеріальні умови життєдіяльності, а також індивідуально-типові риси, нахили і здібності людини (Додонов, 1995, с.186).

У науковому доробку Н. Наумової ціннісні орієнтації інтерпретовано як один з механізмів цілепокладання. Вони зорієнтовують людину серед об'єктів природного й соціального світу, створюючи впорядковану та осмислену, таку, що має для людини значення, картину світу. Вони дають підґрунтя для вибору з наявних альтернатив дії (цілей і засобів) основи для надання переваги у відборі й оцінці цих альтернатив, визначаючи «межі дії», тобто не лише спрямовують, але й регулюють ці дії (Наумова, 1988, с.71).

Ціннісні орієнтації є важливим соціально-психологічним утворенням, що відображається в усіх сферах людської життєдіяльності. У них виражається свідоме ставлення людини до соціальної реальності, що визначає мотивацію її поведінки. Ціннісні орієнтації як найвищий рівень у системі цінностей виконують функцію раціоналізації та регуляції поведінки людини.

Дослідник Б. Додонов вважає, що ціннісні орієнтації виникли на основі установки, але не тотожні їй, оскільки ціннісні орієнтації – це усвідомлення особистістю свого ставлення до суспільства, самої себе, до навколишньої дійсності, регуляція поведінки як усвідомленої дії (Додонов, 2002, с.59).

Для більш комплексного розуміння ціннісних орієнтацій В.Гаврилюк та Н.Трикоз виділяють чотири основних типи систем цінностей:

- 1) смисложиттєву систему, яка визначає цілі буття, людської сутності, цінності свободи, правди, краси, тобто загальнолюдські цінності;
- 2) вітальну систему – цінності збереження та підтримки повсякденного життя, здоров'я, безпеки, комфорту;
- 3) інтеракційну систему – цінності та судження, важливі в міжособистісному та груповому спілкуванні: гарні стосунки, спокійна совість, влада, взаємодопомога;
- 4) соціалізаційну систему – цінності, що визначають процес формування особистості (Гаврилюк, Трикоз, 2002, с. 98-101).

Отже, думка про те, що ціннісні орієнтації впливають як на вищі структури свідомості, так і на явища підсвідомі (тобто при дослідженні розвитку ціннісної структури особистості слід враховувати єдність свідомого й несвідомого), є життєздатною й актуальною.

Провідним для нашого дослідження обрано визначення, згідно якого цінності – це орієнтири діяльності й волі особистості, що реалізує цінності на практиці. Сутність цінностей полягає в їх значимості для особистості. Цінності виявляються в суб'єкт-суб'єктних та міжкультурних взаєминах, скеровують, орієнтують, регулюють стосунки людей.

З середини ХХ століття філософи і психологи починають систематизовано узгоджувати поняття цінностей з духовним світом особистості. Якщо розум, раціональність, знання складають найважливіші компоненти свідомості, без яких доцільна діяльність людини неможлива, то духовність, формуючись на цій основі, належить до тих цінностей, що пов'язані з сенсом життя людини.

Так Л. Буєва розглядає духовність як «інтегративну якість, що належить до сфери смисложиттєвих цінностей, які визначають зміст, якість та спрямованість людського буття та «образ людський» у кожному індивіді» (Буєва, 2004, с. 5). Такий погляд вважаємо правильним і важливим для нашого подальшого дослідження.

За Г. Аванесовою «духовність (від фр. Spirituality) – особливий душевно-інтелектуальний стан окремої людини або великих груп людей, що пов'язаний із прагненням пізнати, відчутти та ототожнити себе з вищою дійсністю. Духовність є невід'ємною від усього суцього, у тому числі й самої людини, але осягнення якої ускладнюється внаслідок недосконалості її природи. Водночас передбачається, що таке осягнення принципово можливе, оскільки між вищою реальністю та людиною є загальний початок, який їх пов'язує» (Аванесова, 1998). Отже, провідною ідеєю Г.Аванесова обирає душевно-інтелектуальний стан людини, який пов'язаний прагненням до пізнання, відчуття й ототожнення. Тобто така ідея наштовхує на думку про взаємозумовленість душевного та інтелектуального стану людини з її пізнавальними процесами, обома його формами (інтелектуальною та сенсорною). У зв'язку з цим можна зазначити, що навчання є засобом виховання, яке й надає людині особливого душевного стану.

У науковій спадщині С. Кримського духовність визначено як «принцип самотворення людини, вихід до вищих ціннісних інстанцій конститування особистості та її менталітету, заклик до здійснення того, що не відбувається природним шляхом». «Духовність виявляється в здатності

переводити (трансформувати) універсум зовнішнього буття у внутрішній світ особистості на етичній основі, у здатності створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується самототожність людини, її свобода від жорсткої залежності від ситуацій, які постійно змінюються. Духовність, урешті-решт, призводить до своєїрідної космогонії, поєднання образу світу з моральними основами особистості» (Крымский, 1992). З огляду на це стверджуємо: яким є зовнішнє буття, таким може бути створений внутрішній світ людини, який вона буде цінувати чи ні. На нашу думку, це залежить від умов, у яких перебуває особистість, від її цінностей. Отже, постає проблема створення ціннісного зовнішнього буття, що інтегрує його у внутрішній світ людини.

У своїх дослідженнях філософ В. Нестеренко вирізняє в європейській культурно-філософській традиції два аспекти духовного: об'єктивно-духовне – безпосередньо не пов'язане з людиною, незалежне від її намірів, бажань, вольових зусиль; суб'єктивно-духовне – пов'язане з людиною; це – її духовна активність та внутрішній світ. Перше найчастіше позначали словом «дух», а друге – словом «душа» (Нестеренко, 1995, с. 290-291).

Український педагог В. Кушнір розглядає духовність у вимірах екзистенційності: «На рівні феноменологічно-описовому вона співвідноситься зі світом соціально-моральних почуттів. Філософська концептуалізація цього феномена потребує його занурення в певний категоріальний контекст» (Кушнір, 2001, с. 45).

На думку М. Бахтіна, духовність є внутрішньою енергетичною силою особистості, стрижнем життя, ієрархією загальнолюдських цінностей, творчістю за законами краси. Духовність реалізується через вчинок особистості, у якому людина постає відповідальним суб'єктом життєтворчості. За визначенням М. Бахтіна, «бути – означає бути для іншого і через нього для себе» (Бахтин, 1984–1985, с. 42). Нашому баченню щодо визначення духовності найбільшою мірою відповідає наукова позиція вченого згідно з якою духовність розглядають як здатність людини

усвідомлювати своє місце в житті, розуміти необхідність постійного самовдосконалення, саморозвитку.

Як зауважує В. Лекторський, «духовне завжди так чи інакше пов'язано з виходом за межі егоїстичних інтересів, приватної користі, дріб'язкових розрахунків» (Лекторский, 1996, с.31). Духовність – це першоджерело вищих загальнолюдських значень. Духовність є виходом людського світоставлення за межі матеріальних потреб, їх подолання (своєрідне зняття) у сфері суб'єктивного «для-себе-буття», піднесення над ним і отримання нових безкорисних, суперпрагматичних взаємин зі світом, контактів з ним, сприйняття, переживань та розумінь. У контексті будь-якого конкретного існування людина знаходить не тільки свою людність і людяність буття як такого, але й істинність духовності, яка є в будь-якому людському існуванні, має загальнолюдське значення. Духовність у своїй моральній іпостасі підпорядковує інтереси особистості інтересам суспільства, долю окремого індивіда – потребам збереження людини як родової істоти (Заздарнов, 2001, с. 14–15).

Філософи пояснюють поняття «духовність» як категорію людського буття, що виражає його здатність до творення культури та самотворення. Це означає, що людина може не тільки пізнавати та відображати навколишній світ, а й творити його. А творчі можливості людини як духовної істоти свідчать про те, що, окрім мислення, вона має ще й вольове ставлення до реальності. Отже, духовність виступає як інтегральна категорія, що виражає гносеологічну, творчу та моральну активність індивіда.

Так В. Мурашов визначає духовність як особливу характеристику особистості, в основі якої лежать духовні інтереси й потреби. У духовності інтегровані емоційні й інтелектуальні потенції особистості, які виражаються у творчій діяльності, ціннісних орієнтаціях та установках (Мурашов, 2003., с.103). Духовність філософ розглядає як внутрішню сферу самовизначення людини, її морально-естетичний стан і як рівень засвоєння особистістю духовних цінностей. Це система інтелектуальних, моральних і естетичних

цінностей, що реалізується у творчій діяльності, моральних принципах, нормах поведінки (с. 105). Згідно з визначенням В. Мурашова духовність – це цілісність, гармонійна єдність людини з собою, з іншими людьми, природою, суспільством і Вищими Силами. Духовність – це процес і результат свідомо-вольової діяльності духу, що формується в процесі боротьби зі своєю нижчою природою (с. 107).

На думку О. Клизовського, духовність є головним фактором всілякого удосконалення людини. Основними засобами духовного виховання є зосередженість роздумів на темі високої духовності, спілкування з високодуховними людьми, використання спеціальної літератури (Клизовский, 1990, с. 85).

Згідно вчення А. Адлера духовність виступає динамічною силою, завдяки якій відбувається активний процес стимулювання самовдосконалення людини. Ця сила проявляється у прагненні до мети, у якій всі тілесні й душевні рухи відбуваються у взаємодії. Філософ називає духовністю спрямованість, мотивованість особистості на актуалізацію сутності феноменів шляхом впливу на них, їх утворення, відтворення та пізнання. (Адлер, 1997, с. 108–112)..

У дослідженнях С. Пролєєва акцентовано увагу на думці, що «дух представляє собою особливу духовну форму засвоєння світу людиною й водночас форму саморозвитку самої людини» (Пролєєв, 1992., с. 98). Продовжуючи думку автора, вважаємо, що форма саморозвитку тісно пов'язана з таким явищем, як самовираження внутрішніх духовних цінностей людини (Пролєєв, 1992).

Поділяємо переконання О. Климишин про те, що духовність – це «спосіб самотворення особистості, вибір нею власного образу, своєї долі й соціальної ролі, самотворення за зразками вищих абсолютів, віри у вищі абсолюті – добро, справедливість, людяність, любов, правду, милосердя тощо, спрямування усіх помислів і дій на них, бажання утверджувати їх у

житті. Відсутність такого бажання, відсутність віри у ці ідеали є бездуховністю» (Климишин, 2013, с. 75).

Духовність не приписується індивідові ззовні, вона виростає зсередини разом із особистісним «Я» людини, а часто навіть випереджає його формування і виражається лише в суспільно значущих прагненнях. З огляду на це духовність є якістю особистості, що характеризує мотивацію та сенс її поведінки. Отже духовність варто тлумачити як певну ціннісну позицію особистості, що виявляється в моральних взаєминах.

Духовність також можна вважати продуктом і фундаментальною основою культури. Духовності властиві такі моральні якості особистості, які підносять її над власними фізіологічними потребами. Останнім часом поняття «духовність» часто уживають на позначення світоглядних орієнтирів поведінки особистості.

Для теоретичного підґрунтя нашого дослідження обрано дефініцію «духовність», як цілісність, гармонійність, єдність людини із собою, іншими людьми, природою, суспільством, вищими силами. Духовність є специфічною моральною категорією, що характеризує мотивацію і сенс поведінки особистості.

Слід зазначити, що найбільш повно духовність розкривається через систему таких цінностей, як благо – вища ступінь в ієрархії цінностей; добро – нормативно-оцінна категорія в узагальненій формі, що позначає належне й морально-позитивне; сенс життя – найбільше благо в житті людини; ідеал – духовна спрямованість людини до значимого і зробленого; правда – одна з найбільших цінностей, що визначає значимість людського життя; краса – духовна спрямованість людини до прекрасного; віра – якість духовного стану людини, що дозволяє надати сенс її існуванню; надія – якість духовного стану людини, що відкриває їй перспективу і додає значимості її духовним зусиллям; любов – духовна енергія людини, що пов'язує її з іншими людьми і соціальним середовищем у цілому (Савчин, 2001, с. 7-8).

Особливістю духовних цінностей є те, що їм не властивий утилітарний та інструментальний характер: вони не слугують ні для чого іншого, навпаки, все інше підпорядковане, набуває сенс лише в контексті з вищими цінностями у зв'язку з їхнім ствердженням. Особливість вищих цінностей полягає в культурі окремого народу, фундаментальних відносинах і потребах людей: загальнолюдські (світ, життя людства), цінності спілкування (дружба, любов, довіра, сім'я), соціальні цінності (уявлення про соціальну справедливість, свободу, права людини та ін.), цінності стилю життя, самоствердження особистості. Вищі цінності реалізовані в нескінченній безлічі ситуацій вибору (Дьяченко, Кандыбович, 1998, с. 305).

Духовні цінності, що виступають предметом споживання, у процесі задоволення духовних потреб не зникають, а збагачують духовний світ людини, стають її власністю. Така перша особливість духовного споживання. Друга особливість полягає в тому, що процес духовного споживання є певною мірою і процесом духовного виробництва. Сприйняття духовних цінностей носить творчий характер. Кожен по-своєму осмислює зміст літературного твору, сприйняття музичного доробку, породжує власні образи й почуття. Будь-яка людина переживає духовні цінності крізь призму власного досвіду, але завжди це творча робота душі й розуму людини (Нестеренко, 1995, с. 16).

До духовних цінностей відносять суспільні ідеали, установки й оцінки, нормативи та заборони, цілі й проекти, еталони й стандарти, принципи дії, виражені у формі нормативних уявлень про благо, добро і зло, прекрасне і потворне, справедливе і несправедливе, правомірне та неправомірне, про сенс історії та призначення людини тощо. Якщо предметні цінності виступають об'єктами потреб та інтересів людини, то цінності свідомості виконують подвійну функцію: вони є сутністю самостійної сфери цінностей, критерієм оцінки предметних цінностей (Белорусов, 1998, с. 35).

Духовні цінності є своєрідним духовним капіталом людства, накопиченого за тисячоліття, який не тільки не знецінюється, але, як

правило, зростає. Природу духовних цінностей досліджують в аксеології, тобто в теорії цінностей, яка встановлює співвідношення цінностей зі світом реальностей людського життя. Йдеться насамперед про моральні й естетичні цінності. Вони за правом вважаються вищими, бо здебільшого визначають поведінку людини в інших системах цінностей (Рассел, 2001, с. 85).

Особливої актуальності для нашого дослідження набувають ідеї Е. Помиткіна, який розглядає психологічний механізм формування духовних цінностей як низку психічних процесів особистості – від формування високодуховних потреб і мотивів у сфері спрямованості, пошуку та засвоєння духовно значущої інформації до формування задумів, цілей, планів, програм високодуховної діяльності, поведінки, дій і вчинків й отримання результатів з емоційно-почуттєвим закріпленням духовних досягнень у зовнішньому плані та перетвореннях особистості (зміна ставлень, самооцінки, досвіду тощо). Об'єктивно система духовних цінностей має стати змістово-психологічною основою духовного становлення особистості студента як суб'єкта духовно спрямованої діяльності та поведінки. Дослідник вважає духовні цінності у психолого-педагогічному аспекті особистісним надбанням і розглядає їх як якості особистості, що регулюють її діяльність та поведінку (Помиткін, 2005, с. 12).

Виховання на основі цінностей, за І. Бехом, є провідним шляхом формування самої особистості, її духовного світу, у зв'язку з чим порушують питання не лише про ціннісне навчання, яке має у результаті не знання, а формування аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями (Бех, 1997а, с.125–126).

За І. Бехом духовна сфера включає сенс життя, любові, добра, зла, тобто сенс загальних моральних категорій. Якщо це так, то людина завжди усвідомлює свої духовні цінності на противагу особистісним смислам, які не завжди мають усвідомлений характер. Метою справжньої освіти, за переконанням науковця, мають стати моральне самоусвідомлення,

виховання та розвиток духовних вартостей. Кожній дитині слід прищепити смак до духовної сторони життя (Бех, 1997b, с.8).

Водночас І. Бех доводить, що розвиток гуманної, вільної та відповідальної особистості безпосередньо пов'язаний із системою її духовних цінностей, що протистоять утилітарно-прагматичним цінностям. Адже духовність так чи так передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства. Власне ієрархія духовних цінностей, з одного боку, не дозволяє особистості розчинитися в емпіричному бутті, втратити справжні сутнісні потенції, а з іншого – дає можливість існувати й діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано, з огляду на самого себе. Про духовну цінність можна говорити лише тоді, коли порушуємо питання, заради чого людина діє чи в чому сенс досягнення тих або тих цілей, прагнень, намірів. Тому сфера духовних цінностей включає сенс життя, любові, зла тощо, тобто сенс загальних моральних категорій (с. 9).

Духовні цінності як педагогічну категорію розглядає О. Климишин через комплекс аксіологічних функцій, а саме:

- а) смислоутворювальну – поєднує змістові й процесуальні аспекти освіти, стимулює інтелектуальну ініціативу (реалізується через актуалізацію смислу процесу, об'єкта, виокремлення конкретних фактів і положень, критичне осмислення інформації, розуміння смислу, вилучення власного смислу, інтеріоризацію цінностей, набутий смисл);
- б) оцінювальну, виражену в розвитку адекватного оцінювання явищ дійсності й духовного життя;
- в) функцію орієнтації, виявлену в можливості визначати пріоритетний стан особистісних характеристик на основі заданих параметрів «ієрархії цінностей»;
- г) нормативну, що «узаконює» складові компоненти аксіосфери педагога, вихованця, системи їхніх взаємостосунків, які є своєрідним ціннісним зразком, «камертоном» системи навчання і виховання;

- д) регулятивну, що спрямовує розвиток системи освіти, суб'єктів цієї системи в русло національних і загальнолюдських цінностей, встановлює необхідну взаємодію в освітній сфері. Роль регулятивної функції підвищується зі зростанням рівня духовності учасників педагогічного процесу;
- е) контрольну, що дозволяє відстежувати рівні сформованості ціннісних орієнтацій особистості, рівні розвитку цінностей у культурно-історичному контексті (Климишин, 2004, с. 71-72).

Варто зазначити, що духовні цінності належать, передусім, до феноменів свідомості й виявляються у формі провідних, значущих орієнтирів (норм, ідеалів, символів, ставлень тощо), які зумовлюють духовний розвиток як індивіда, так і суспільства загалом. Аналіз джерельної бази й освітньої практики засвідчує, що в умовах сучасного суспільства найбільш актуальними духовними цінностями постають відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність. Саме ці духовні цінності обрано стрижневими для нашого дослідження, а відтак потребують докладного вивчення.

У словнику В. Даля відповідальність – це «обов'язок відповідати» у чому, за що, повинність запоруки за що, обов'язок дати у чому звіт» (Даль, 1995, с. 521). Великий тлумачний словник української мови трактує її як здатність суб'єкта «нести відповідальність за когось, за щось» (Бусел, 2001, с. 165). У соціально-педагогічному словнику її (відповідальність) визначено як покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова (Соціолого-педагогічний словник. 2004, с. 42).

Аналіз відповідальності в загальнонауковому розумінні ґрунтується на філософському вченні про соціальну зумовленість поведінки індивіда, її зв'язок зі свободою й необхідністю як передумовою реалізації особистістю функцій суб'єкта оновлення світу (Тернопільська, 2015, с.167). Вихідним пунктом визначення ступеня відповідальності в загальнофілософському

аспекті в усі епохи було вирішення питання про співвідношення свободи і необхідності. Передумовою відповідальності є вибір індивідом можливої поведінки. Вибір визначається життєвою позицією людини, основою якої є моральні імперативи. Усі дії пов'язані з вибором і передбачають активність особистості незалежно від того, нав'язана їй відповідальність ззовні чи взята нею добровільно (Савчин, 2008).

Автори словника з етики відповідальність трактують як таку, що віддзеркалює сутність людини з погляду виконання нею моральних вимог, які характеризують ступінь участі особистості, соціальних груп у моральному самовдосконаленні та у прогресивному розвитку соціальних відносин. Так, міра індивідуальної відповідальності, перебуває в прямому зв'язку з об'єктивними можливостями та історично досягнутим рівнем відповідальної поведінки в суспільстві (Словарь по этике, 1989, с. 232).

Зокрема В. Малахов розглядає моральну відповідальність особистості як два виміри, дві осі координат, визначені тим, за що відповідає людина і перед ким вона відповідає (розмежування цих питань веде до окреслення різних аспектів відповідальності). Відповідальність також має практичний аспект: її замало декларувати, треба реально вміти відповідати за щось. Якщо особистість справді бажає розширити межі своєї відповідальності, вона повинна працювати над цим, збільшувати реальну вагомість і конструктивні потенції своїх вчинків. Без цього гордовите «Я відповідаю за все!» в її устах залишається лише красивою фразою» (Малахов, 2014, с. 47-48).

Сутнісні ознаки толерантності відображено в «Українському енциклопедичному педагогічному словнику» де толерантність визначано як особистісну якість, ознаку гуманної людини або один із принципів гуманістичного виховання. Толерантність можна розуміти як партнерство у спілкуванні, як суб'єкт-суб'єктну взаємодію; як формування культури діалогу; як формування установок толерантної свідомості; як здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя,

характер поведінки та інші особливості, що загалом складає основу відмови від агресії (Гончаренко, 2011, с. 461).

У словнику В. Даля слово «терпіння» визначено так: 1) виносити, переносити, страждати; 2) терпіти – значить вичікувати, очікувати чогось кращого, сподіватися. Терпіти – це ще й дозволяти. А ось слово «терпимість» потрактовано як властивість або якість, здатність щось або кого-небудь терпіти «тільки по милосердю, полегкості» (Даль, 1995, с. 755).

У тлумачних словниках «толерантність» – це: а) поблажливий, терпимий до чийхось думок, поглядів, вірувань тощо; толерувати – терпіти ((Шапар, 2004, с. 544); б) терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки (Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.741); в) терпимість, поблажливість до кого-небудь або чогось (Ожегов, 1949, с. 610); г) терпимість до чужих думок і вірувань (Дьяченко, Кандыбович, 1998, с. 332).

У філософській енциклопедії зустрічаємо розширене визначення толерантності: «терпимість до іншого роду поглядів, характерів, звичок. Толерантність необхідна стосовно особливостей різних народів, націй і релігій. Вона є ознакою впевненості в собі й свідомості, надійності у своїх власних позиціях, ознакою відкритого для всіх ідейного впливу, що не боїться порівняння з іншими точками зору й не уникає духовної конкуренції» ((Новая философская энциклопедия, 2010, с. 841).

У філософському енциклопедичному словнику В. Лісовий вказує на те, що толерантність – це термін, «яким позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей» (Лісовий, 2001, с. 158–159). Автор словника вважав, що світоглядною основою толерантності є цінування її різноманітності – природної, індивідуальної, суспільної, культурної.

Толерантність представлена як відсутність або послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор внаслідок зниження чутливості до його впливу. Вона підвищує стійкість до певних несприятливих факторів. Існує розуміння толерантності, яке пов'язане з прийняттям різних думок, людей і

подій, їх оцінки. «Толерантність – відсутність або ослаблення реагування на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. Наприклад, толерантність до тривоги проявляється в підвищенні порога емоційного реагування на загрозливу ситуацію, а ззовні – у стриманості, самовладанні, здатності довгостроково терпіти несприятливі впливи без зниження адаптивних можливостей» (Павленко, Мельничук, 2014, с.145).

Хоч у переважній більшості довідкової літератури слова «терпимість» і «толерантність» розглядають як синоніми, тобто позначають ту саму якість, а в деяких – розмежовують: толерантність – це не те саме, що терпіння або терплячість, сучасні дослідники О. Перепелицина, В. Сітаров, В. Марлов розглядають толерантність дещо глибше. О. Перепелицина у своєму дисертаційному дослідженні висловлює думку, що толерантність є категорією більш широкою й змістовною, ніж терпимість, що представляє терпиме відношення до кого-небудь, чого-небудь і виражається в прагненні досягти взаємного розуміння й узгодження без застосування надзвичайних заходів тиску, переважно методами виховання й роз'яснення (Перепелицина, 2004, с. 28). Подібної думки притримується й М. Поташник: «... терпимість – одна зі складових толерантності» (Поташник, 2007, с. 48).

Заслуговує на увагу думка вчених В. Сітарова, В. Маралова щодо розмежування цих термінів. Під терпимістю вони розуміють здатність приймати думку іншого (інших), як об'єктивну реальність, уміння не дратуватися, не випробовувати почуття приниження, образи, переваги в процесі взаємодії. Толерантність же припускає усвідомлення багатовимірності навколишньої дійсності, розмаїтості форм і способів відбиття її людьми; розуміння відносності точності суджень, думок, висловлень, оцінок тощо; знання й повагу прав, свобод, культури кожної людини, прийняття її такою, якою вона є (Ситаров, Маралов, 2000).

Наприкінці ХХ ст. поняття «толерантність» набуло дещо іншого значення. У сучасному розумінні воно позбавлене відчуття переваги над

іншими та зверхньої «дозволеності» бути іншим. Адже в ст. 1 Декларації принципів толерантності, яку проголосило ЮНЕСКО в 1995 році, відзначено: «Толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатой різноманітності культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості... Толерантність – це єдність у різноманітності..., це те, що уможлиблює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру...» (Декларація принципів толерантності, 1995). Очевидним є те, що толерантність припускає не тільки терпіння, тобто страждальну дію, але й активність із боку людини, яка може бути виражена в поняттях уваги, інтересу, зацікавленості.

Провідним для нашого дослідження обираємо визначення Н. Бирко згідно з яким «толерантність» як особистісну якість, зазначає, що «це моральна якість особистості, яка характеризує терпиме відношення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної чи культурної належності, терпиме відношення до різних поглядів, світогляду, звичок. Проявляється в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння і злагоди різних інтересів і поглядів без використання примусу, за допомогою методів роз'яснення і переконання» ((Бирко, 2013, с. 14).). Таким чином, толерантність є формою взаємодії різних знань, їх співіснування.

Зупинимось на понятті «миłosердя» – як духовному почутті, що належить до ціннісних етичних характеристик, за своєю сутністю є соціокультурним утворенням, формується в процесі взаємодії соціальних індивідів залежно від рівня їхнього духовного розвитку, готовності до морального вчинку.

В українському педагогічному енциклопедичному словнику миłosердя – жаліслива й діяльна любов, яка виражається в готовності допомогти тим, хто потрапив у біду. Миłosердя – один з істотних виразників гуманності. У понятті «миłosердя» поєднано духовно-емоційний (переживання чужої біди як своєї) і конкретно-практичний (прагнення до реальної допомоги) аспекти. Без першого аспекту миłosердя перетворюється

на філантропію, без другого – обмежується сентиментальністю. Основний метод виховання здатності до милосердя – особистий приклад батьків, дорослих, їхня повсякденна діяльність (Гончаренко, 2011, с. 282).

У різних культурних традиціях милосердя осмислюють як фундаментальну основу умов людського співіснування, моральну вимогу. Милосердя може провокувати конфлікти: надання допомоги іншій людині може сприйматися нею як приниження її моральної гідності, може спричинювати нерівність. Воно дається іншому, чиє розуміння власного блага може відрізнятись від позиції благодійника.

Сучасні науковці Л. Ощепкова та В. Шутова тлумачать милосердя як інтегративну моральну якість, духовну цінність, що становить єдність знань про необхідність вибачення, безкорисливої допомоги, любові до ближнього й турботи про нього. Милосердя є основою для розвитку здатності людини до співучасті, співпереживання, душевної щедрості та емпатії (Ощепкова, 2001; Шутова, 1999).

Милосердя визначалось В. Сухомилинським як основа виховання і навчання людини. Видатний педагог переконував, що всі моральні принципи життя, насамперед, передбачають співчутливе, шанобливе ставлення людей один до одного, яке має виявлятися в конкретних справах: «Дитинство – це школа доброти, співчуття, добродіяння. Чуйне серце дитини здатне породжувати гуманні людські почуття. Осередком духовності мають стати загальнолюдські цінності – добро, милосердя, повага до батьків, піклування про старших і знедолених людей, інвалідів, тобто «азбука виховання людяності» (Сухомилинский, 1988, с. 8).

У «Тлумачному психологічному словнику» поняття «самодостатній» визначено як «достатньо значний сам по собі, той, що має цілком самостійне значення) (Шапар, 2004, с. 339). Очевидно, що дане тлумачення має загальний характер, бо не визначає мінімальної межі самостійної значущості.

В українському педагогічному енциклопедичному словнику гідність розкрито як поняття моральної свідомості, у якому виражено уявлення про

самоцінність людської особистості, її моральну рівність з усіма іншими, категорія етики, що відображає моральне ставлення індивіда до самого себе й суспільства до нього. Як форма прояву соціальної й моральної свободи, поняття «гідність» включає права людини на повагу, визнання її прав і одночасно передбачає усвідомлення нею свого обов'язку й відповідальності перед суспільством (Гончаренко, 1997, с. 96).

Абсолютний характер людської гідності ґрунтується на базовій передумові, яка розглядає його як цінність, яка не може бути ні оцінена, ні обміняна. Інша концепція гідності означала б, що гідність є відносною цінністю, яка залежить від коливань на ринку, яку можна будь-коли продати або купити, залежно від купівельної спроможності клієнтів.

Своєю відомою фразою, яка стала прислів'ям, І. Кант наголосив, що на світі все має свою ціну (за винятком гідності), яка є безцінною. Безумовний характер людської гідності виражається в міжнародному публічному праві загально визнаною формулою *juscogens* (з лат. – незаперечне право), яка забороняє всі форми нелюдських або таких, що принижують гідність, засад чинного законодавства та їх тлумачень, не кажучи вже про застосування тортур або тілесних покарань (Кант, 1963, с. 321).

Найчастіше помилка, пов'язана з людською гідністю, стосується її співвідношення зі свободою особистості. Часто ставлять знак рівності між гідністю людини і свободою її волі або самовизначення. Між цими двома поняттями є безсумнівний зв'язок або навіть взаємозумовленість. Однак це не означає, що в разі протидії свободи й гідності перша повинна переважити. Якби це було так, то заперечувало б сутність людської гідності. Навіть мінімальне порівняння гідності людини ставить під сумнів її абсолютне значення. Такі ж критерії міжнародно-правових документів і документів міжнародних трибуналів, що функціонують на засадах індивідуальних свобод. Зокрема відповідно до рішення Європейського Суду з прав людини від 4 грудня 1995 р. у справі *Ribitsch vs Austria* людську гідність визначено як «невід'ємне право, непідвладне порушенню та скасуванню». Це теоретико-

методологічне положення щодо людської гідності отримало свій розвиток у спеціальних монографіях (Dworkin, 1995; Lasagabaster, 2004; Premant, 1996).

З іншого боку, поняття людської гідності неможливо зрозуміти без її свободи. Свобода породжує визнання свободи іншої людини, у той же час розгляд гідності іншої людини означає щось більш важливе. Це накладає зобов'язання і на державу. Гідність зобов'язує до солідарності та позитивної діяльності. Протиставлення свободи гідності означає нехтування людською істотою як цілим. Свобода без розгляду гідності є відчуженою свободою.

Гідність, відокремлена від свободи, є неповною гідністю. Людська гідність – ширше поняття, ніж свобода, вона створює серйозні інтерпретаційні можливості у праві. Р. Дворкін у зв'язку з цим пише, що «будь-яке суспільство, яке сповідує визнання різноманітних прав, заснованих на тому, що людська гідність і рівність можуть бути порушені різними способами, може прийняти це за принцип. Якщо змусити людину свідчити проти самої себе або заборонити їй щось казати, що насправді є порушенням прав, пов'язаних із правом не свідчити проти себе і правом на свободу самовираження, то це паплюжило б державу, а отже, людина повинна понести збитки і цим дещо знизити ризики, зумовлені збитками інших людей» (Монахов, 2011, с. 301).

Відповідно до ст. 3 Конституції України людина її життя й здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Як відомо, цінність будь-чого визначається значущістю для суб'єкта того, що складає цінність. Гідність і честь, безумовно, мають власну цінність, оскільки вони є похідними від природи самої людини.

Слід відзначити, що гідність – поняття досить широке за змістом і глибоко діалектичне за своєю природою. Її можна сприймати у сферах моральної свідомості, етики і права (Лагутіна, 2012). Відповідно до філософських поглядів гідність є сутнісною категорією моральної свідомості, нерозривно пов'язаною з моральними відносинами та моральною практикою, і займає центральне місце в системі категорій етики (Опалева, 1998, с. 81).

Гідність є багатограним явищем. Ця властивість сприяє багатозначності поняття не тільки у філософії, психології, етиці, а й у праві. Так, С. Жданенко, досліджуючи захист честі й гідності громадян, використовує у своїй роботі термін «гідність» у кількох значеннях: як форму суспільної, моральної свідомості; як суспільну властивість, що складається з різних корисних властивостей і якостей особи; як похідне від більш широких понять «моральність», «мораль»; як категорію марксистської етики; і, нарешті, як відповідну свідомість і почуття людини (Жданенко, 2012, с.42).

Такі ж самі значення гідності в тих чи тих варіаціях та в різному обсязі подано і в інших філософських джерелах (Корнієнко, 1998; Малахов, 2014; Монахов, 2011; Нестеренко, 1995). Але з яких позицій не розглядалася б ця категорія, вона тісно пов'язана з цінністю людини, яка і є тією спільною властивістю, що дозволяє не тільки об'єднати всі її значення в один зміст, а й виявити її сутність.

Вважаємо, що в основі значення гідності лежить єдине поняття – конституційне право на повагу яке закріплене за будь-яким представником людського роду. Статус гідності як найвищої духовної цінності вказує на її природне, культурне, суспільне й особисте значення (значущість) для людини. Не випадково в юридичній літературі підкреслено, що визнання суспільством гідності особи свідчить про певну оцінку всіх моральних якостей, якими вона володіє (Стефанчук, 2000, с. 237). Тому в Конституції України й закріплено право кожного на повагу саме його гідності (Конституція України, 1996). Закріплення на конституційному рівні правового статусу гідності як найвищої соціальної та духовної цінності свідчить не тільки про те, що старий, традиційний філософський погляд на гідність як на певну моральну цінність, яка зберегла значення до наших днів, отримала своє юридичне унормування, а й про те, що таке уявлення про гідність є доказом того об'єднувального начала, до якого прагнули вчені різних наукових напрямків. Досвід дослідження показує, що єдине всеосяжне визначення гідності виробити практично неможливо внаслідок її специфіки,

а тому безліч моделей, створених теоретиками, мають право на існування. Однак, на наш погляд, усі вони потребують певного об'єднувального вихідного положення, яким можна вважати поняття «духовна цінність», що є до цього часу не тільки складовою аксіології, а й значущою правовою категорією.

З урахуванням викладеного, цілком правильною вважаємо характеристику гідності з суб'єктивного та об'єктивного погляду. Такий підхід дозволяє більш чи менш абсолютним чином дати їм належну інтерпретацію. При цьому слід особливо відзначити, що й суб'єктивний, і об'єктивний критерії оцінки гідності мають не тільки суто теоретичне значення, а й знаходять своє практичне застосування. Так, Р. Стефанчук стверджує, що в конкретних випадках використовують обидва критерії: суб'єктивний – для оцінки духовного блага з позиції потерпілого, його індивідуальних поглядів, особливостей, а об'єктивний – для визначення його суспільної значущості. За його ж прикладом, якщо ініціатива захисту порушеного блага особистого характеру належить самому громадянину і він опирається на власну суб'єктивну думку, то суддя не може відмовити в прийнятті заяви про захист честі й гідності, керуючись тільки об'єктивним критерієм (Стефанчук, 2000, с. 236-237).

За визначенням І. Беха «Для володаря культури гідності змінюється весь спосіб бачення історичних культур та їхніх практик. Те, що раніше мало найвищий престиж, тепер може видаватися вузьким, позбавленим смаку, однобічним. Ми не можемо більше відчувати глибоку пошану до того, що раніше; навпаки, це почуття тепер викликає сама гідність як надцінність і ті універсальні вимоги, які вона висуває. Ми відчуваємо себе піднесеними над сірістю бездумних звичаїв, відчуваємо, що стаємо громадянами республіки духовності» (Бех, 2009, с.77).

Проблему особистісної гідності досліджує Ю. Зайцева, яка аналізує її як психологічний феномен на рівні побутової свідомості, що передбачає певний рівень особистісного розвитку. На думку психолога, почуття власної

гідності є особистісною диспозицією та відображає стійку схильність людини реалізувати у своїй поведінці ставлення до себе й до іншої людини як до безумовної цінності (Зайцева, 2003, с. 154). Досліниця вважає що, людина з почуттям власної гідності вирізняється стійким, позитивним, емоційно-ціннісним ставленням до себе, упевненістю в можливостях досягнення власних цілей і відповідальністю, усвідомленістю життя, прагненням до самоактуалізації та позитивною динамікою власного морального розвитку (с. 201–202).

Право дитини на повагу її гідності відстоює і В. Сухомлинський. У статті «Людина – найвища цінність» він порушує проблему стимулювання дитячої честі й гідності, її виховання, розвитку любові до дитини. В іншій праці «Роки отрочтва» педагог висловлює слушну думку: «... підліток, який відчуває та усвідомлює свою гідність, здатний подолати значні труднощі (Сухомлинський, 1977, с. 467). На його думку, усвідомлення власної гідності найбільш помітне у взаєминах підлітка з товаришами, особливо зі старшими. І він радить педагогам враховувати це у виховній роботі: створювати можливості для вияву дитячої ініціативи, не обмежувати дітей нормами й правилами, що сковують особистість, не копіювати організаційну структуру колективів дорослих, не зводити дисципліну до переліку заборон, але насичувати колективну діяльність високоморальними ідеями. Досліджуючи вікові особливості підлітків, В. Сухомлинський наголошує: «Усвідомлення особистої гідності – серйозний фактор морального розвитку вихованця. Це виражається в тому, що підліток намагається в праці довести свою особисту гідність. У багатьох підлітків спостерігається прагнення й бажання виконати роботу якомога краще. Окремі вихователі ігнорують це, ставляться до підлітків як до 7-8 - річних малюків; намагаються контролювати кожен їхній крок. Такий контроль нерідко сприймається як недовіра, якій підлітки протиставляють усе, що тільки можуть: від непослуху до байдужості до справи» (с. 468–470). Своє бачення виховання в дітей культури гідності український педагог втілює у практику «Школи радості».

Поділяємо думку В. Мовчан, про те, що гідність є результатом свідомого удосконалення особистістю власної природи, що відображає уяву про цінність будь-якої людини як моральної особи та проявляється у ставленні людини до самої себе, ставленні до неї з боку інших. Педагог звертає увагу на типові підміни гідності майновими статками, посадами, престижними речами. За результатами досліджень В. Мовчан, «гідною є та людина, що перемогла в собі дратівливість, упередженість, щодо інших і налаштувалася на приязнь і порозуміння. Гідна та людина, що вимоглива до себе й не схильна в негараздах звинувачувати інших або покликатися на обставини. Гідні ті люди, що уміють долати життєві негаразди, фізичну неміч» (109, с. 95). Вчена звертає увагу на те, що усвідомлення власної гідності – це велика спонука до творчого самоздійснення. «Гідна людина не зі страху, а із самоповаги ніколи не чинить того, що може принизити її гідність. З самоповаги вона прагне якомога глибше пізнати свої можливості. Це запорука успішності навчання, успіхів у справах, які розпочинаєш, бо з почуття гідності не полишиш їх недокінченими, це прагнення випробувати себе у спорті, моделюванні, в художній діяльності тощо», – стверджує В. Мовчан (Мовчан, 2008, с. 97).

Самодостатність проектується на людину та ґрунтується на трьох складових: безпристрасність, спокій, блаженство (Мурашкін, 2005, с. 67-68). Самодостатньою є та людина, якій нічого не потрібно. Відсутність необхідності задоволення потреб була зумовлена не повним задоволенням наявних потреб, а таким способом існування, при якому відсутні самі потреби. Самодостатньою є людина, яка: 1) не має ніяких залежностей, тобто байдужа людина, на противагу відданості; 2) має повний душевний спокій у порівнянні з тривогою; 3) позбавлена змісту.

У філософії ХХ століття розглядають взаємозалежність людського «Я» від речей, а також підкреслюють відносну незалежність людини від світу, тобто наголошують на відносності самодостатності, на існуванні тільки деякого рівня самодостатності. Водночас набуває розуміння теза про

самодостатність як досвід, притаманний людині в особистісних станах її свідомості при відчутті як нормального щастя, так і при аномальному відчутті щастя (К. Ясперс) (Мурашкін, 2003, с. 138).

Стани самодостатності виникають у різні періоди життя й співвідносяться за такими категоріями онтології, як буття духу та його становлення. Становлення духу пов'язане з особливими станами свідомості, які приходять у процесі життя. Прояв самодостатності, передусім, залежить від втрати когнітивними структурами людини своєї надійності й від загострення сприйняття (с. 141).

Структура знань, у межах яких представлено досвід самодостатності духовності, визначена як природне явище, стверджує М. Мурашкін. Складові цієї структури формуються в процесі визначення таких явищ:

- 1) екстаз як вищий ступінь позитивного емоційного реагування, коли людина відчуває стан щастя як явище самодостатності;
- 2) самоподив (самоздивування) як призупинення активності людини, тобто те, що робить її самодостатньою, якщо розглядати активність як наслідок самодостатності;
- 3) осяяння (натхнення) як креативний момент, який дає новизну для процесу самоздивування, процесу самопізнання особи. Використовуючи цю структуру, можна визначити, що розширення сприйняття у людини і наповненість новизною впливають на процеси пізнання (с. 142).

Згідно визначення А. Маслоу самодостатність як суб'єктивний психологічний стан людини, пов'язаний з віковими змінами, самовизначенням, досвідом (покликання) (Маслоу, 1999, с. 119-120).

Найбільш повним нам видається визначення згідно якого самодостатність – це наявність внутрішніх ресурсів людини, що дозволяють їй розвиватись незалежно від зовнішніх факторів. Самодостатність є ознакою духовного розвитку особистості за умови вихованості в неї таких якостей, як: відповідальність, толерантність, милосердя, гідність.

Характеристики самодостатності особистості бути протилежними щодо колективу, колективної норми, за К. Юнгом. Соціум найчастіше не дозволяє сприймати світ таким, яким він є, і пригнічує внутрішню волю, нав'язуючи певні соціальні установки, закладаючи відчуття неповноцінності (недостатності). Водночас самодостатня особистість не може зовсім не враховувати інтереси іншої людини (соціуму) (Юнг, 2002, с.396).

Отже, під формуванням духовних цінностей розуміємо не примусовий зовнішній вплив на особистість, а створення умов для її саморозвитку, самовдосконалення, залучення студентів до духовно спрямованої навчально-виховної та перетворювальної діяльності духовної спрямованості. Завдяки цьому процесу сформовані духовні цінності інтеріоризуються в особистісні якості студентів і мають знаходити прояв у вчинках, поведінці та діяльності молоді.

1.2. Історико-педагогічна ретроспектива формування духовних цінностей особистості

З-поміж широкого кола проблем вітчизняної освіти питанням формування, розвитку й удосконалення духовної сфери особистості видатні вітчизняні педагоги надавали особливого значення. Непересічний дослідницький інтерес до вищезазначених понять можна пояснити їх основоположним значенням у житті кожної людини. Замислюючись над проблемою формування духовних цінностей особистості, слід насамперед звернутися до історико-педагогічних джерел.

До різних аспектів цієї проблеми зверталися К. Ушинський, О. Духнович, С. Русова, І. Огієнко, В. Сухомлинський та ін. Вони надавали великого значення формуванню в підростаючого покоління духовних якостей, моральної культури, що складають основу успішних міжособистісних взаємин.

Видатний педагог К. Ушинський вважав особистість учителя найважливішим інструментом у справі духовного виховання дітей, а орієнтиром учительської діяльності – дитину як людину, що розвивається. У своїх працях він називав педагогіку мистецтвом, яке базується на ціннісній основі наукових знань. Визначаючи ціннісно-духовну сутність педагогічної професії, видатний педагог найголовнішим професійним орієнтиром називав особистість вихованця, його розвиток і саморозвиток, проте стверджував, що вчителю «окрім терпіння, вроджених здібностей та навичок необхідні ще й спеціальні знання» (Ушинський, 1983., с. 63–64). Ці спеціальні знання К. Ушинський пов'язував з морально-духовними цінностями вчителя. Адже виховна сила виявляється тільки з живого джерела людської особистості. Тільки особистість може діяти на духовний розвиток і самовизначення особистості, тільки характером можна формувати характер. Причини такого морального магнетизування приховані глибоко в природі людини (с.208).

Справжнього вчителя, вважав Г. Сковорода, характеризують насамперед такі духовні цінності, як висока людяність, чесність, принциповість, відсутність розбіжності між словом і справою. Він був упевнений, що чуйність, гуманність та чесність можуть сформувати в молоді тільки такі педагоги, яким ці якості глибоко властиві. Він і сам був зразком педагога, який уміє встановлювати гуманістичні стосунки з учнями (Сковорода, 2016).

Серед духовних якостей найбільш потрібних учителю О. Духнович виокремлює добронравність, оскільки він є дзеркалом, дивлячись у яке, юнаки бачать увесь розквіт добродійності (Духнович, 1961, с. 519).

Високі вимоги до вчителя висував М. Корф. На його думку, особлива роль та відповідальність покладені на вчителя початкових класів, бо саме в молодшому віці закладається фундамент особистості, від якого залежить доля людини. Саме в школі з перших років навчання, формується база духовно-моральних цінностей, переконань, ідеалів. У моделі особистості

вчителя вчений виділяє такі, морально-духовні цінності: повагу до навколишніх людей як провідну моральну позицію, що становить основу гуманістичної концепції; відданість учительській професії, любов до дітей; прагнення і готовність до самоосвіти; особистісні якості: сумлінність, чесність, скромність, моральна шляхетність, самокритичність, висока моральність (Корф, 1875, с. 36-37).

В ієрархії духовних цінностей на найвищому щаблі стоїть любов до ближнього. «Якщо ви не любите дітей, то не заходьте до школи – не буде користі ні від викладання вашого, ні від спостереження вашого за школою», – писав М. Корф (с. 38).

На думку педагога, духовність пробуджується в людині з того часу, коли вона вперше замислюється над сенсом свого існування, над тим, хто вона є, яке місце займає у світі. На духовному рівні свідомості людина усвідомлює, що Всесвіт – це єдиний організм, а Земля з усіма істотами, що її населяють, – його невід’ємна частина. З цього випливає і відповідне ставлення до всіх живих істот Всесвіту, як до самого себе. Єдина, нерозривна нитка єднає все між собою: людину з людиною, людину з явищем природи або з предметом мистецтва

Слід наголосити, що й сьогодні ідеї М. Корфа не втратили свою актуальність. Погоджуємося з його думкою про те, що вчитель не лише організатор освітнього процесу, а й найважливіше «джерело наукової, світоглядної, морально-естетичної інформації». Сьогодні саме проблема духовних цінностей перебуває в центрі уваги. Система цінностей – це те, що пов’язує суспільство з індивідом. Цінності духовні, моральні лежать в основі вибору цілей, засобів та умов діяльності (с. 41).

Як зазначав Я. Чепіга, освіта повинна будуватися, насамперед, на духовних здібностях дитини, які закладені в її природі. Освіта буде кориснішою і міцнішою, якщо будуть застосовані природні індивідуальні риси особистості. На думку педагога, «все те, що вкладено природою в структуру організму індивідууму, існує в ньому як непорушна сила, яку

людині не можна ні збільшити, ні зменшити, і тільки виховання може дати той чи інший напрямок» (Чепіга, 1914, с. 32). Учений стверджував, що основними завданнями педагогіки як науки є вивчення духовної та фізичної природи дитини. Мета духовного виховання – це гармонійний, вільний і всебічний розвиток особистості, основою якої є принципи духовності, природовідповідності виховання і народності.

На думку педагога, навчальний заклад, здійснюючи навчання та виховання дитини, повинен ставити перед собою такі завдання: культивувати в житті все придбане нею від рідного народу, близьке і природне їй; розвинути її індивідуальні здібності й корисні нахили; скласти такі умови освіти, де б народна воля розвинулась вільно в дитині і лягла б в основу духовного поступу молодого покоління (Чепіга, 1913, с. 33). Педагог зазначав: «Освітити дитину – значить розвинути її духовно й фізично; задовольнити прагнення її природи згідно із загальнолюдськими принципами добра і правди; зберегти гармонію її розвитку» (Чепіга, 1912, с. 15).

Головні цілі духовного та морального виховання Я. Чепіга вбачав у тому, щоб зберегти «цілість і чистоту людської природи в дитині», «зберегти душу дитини незіпсованою», допомогти «добрим почуттям пробитись з-під намулу оточення», «розвинуть в душах дітей зерна гарних людських почуттів». Отже, на думку педагога, вирішальну роль у формуванні духовних якостей дитини (учня) відіграє вчитель, який «займає значне місце в еволюційному рухові людської думки і в духовній творчості людства взагалі» (Чепіга, 1913, с.10).

У праці «Національність і національна школа» Я. Чепіга зазначав, що все те, що дитина набула в дитинстві з рідною мовою, знайшло втілення в її відчуттях, уявленнях, розумінні й розміркуваннях. Усе це становить її духовний досвід, з яким вона приходить до школи. Справжня освіта має виходити з розуміння національних особливостей, викликати палке бажання досягнути загальнолюдські надбання. «Національне виховання виникає з

інстинкту самоохорони, що в широкому розумінні дбає про фізичне, моральне й матеріальне здоров'я нації» (Чепіга, 1910, с. 24).

Духовні ідеали, на думку С. Русової, закладені в християнстві. Вона вважала, що вчитель впливає на учнів своїм характером, веселим, енергійним; що він зобов'язаний бути громадянином і так наближати до життя шкільну науку, щоб вся громада бачила її користь і поважала таке навчання й самого вчителя (Русова, 1997).

Актуальними і вчасними є сьогодні поради І. Огієнка щодо основних завдань родинного виховання: формування духовних цінностей із позиції добра, справедливості, гідності, правди, честі, людяності; створення сприятливої трудової атмосфери в сім'ї; залучення дітей до світу знань через народні казки, пісні, прислів'я, приказки, думки, лічилки тощо; піклування про нормальний розвиток відчуттів і сприймань дитини; турбота про те, щоб кожна дитина всебічно розвивалася, володіла рідною мовою, елементарними знаннями про довкілля (рідний край, природу тощо); залучення дітей до активної участі в народних традиціях, звичаях, обрядах, виховання в них національної свідомості та самосвідомості, характеру тощо (Огієнко, 1936).

Саме І. Огієнко застерігав: коли суспільні духовні цінності та ідеали суперечать особистим, відбувається відторгнення частини або руйнація всієї ціннісної системи дитини, що, так само, веде до духовної кризи, яка проявляється в дезорієнтації та спустошенні (Огієнко, 1999, с. 49). Принципом побудови якісно нового змісту освіти, організації процесу навчання та виховання, сконцентрованого довкола формування духовно розвиненої особистості, науковець уважав комплексне виховання духовних цінностей. Саме тому він намагався розв'язати питання про взаємозалежність між різними чинниками педагогічного процесу. У традиційних моделях виховання І.Огієнко розміщував компоненти (за значущістю) у такій послідовності: школа –церква –родина (педагог, духовний учитель, дитина, виховання батьки, зміст освіти й методи навчання та виховання (с. 52).

Духовне виховання І. Огієнко розглядав як процес цілеспрямованого формування в людини духовно-національних якостей і характеру, стереотипів поведінки й аксіологічної орієнтації, які визначає історико-культурна специфіка розвитку окремого суспільства. Ось чому метою виховної діяльності батьків і педагогів він вважав активну, духовну особистість з високими громадянськими якостями. Вчений доводив, що в освітньому процесі повинні формуватися, насамперед, національна свідомість і самосвідомість, світогляд, патріотизм, повага до споконвічних традицій свого народу, глибока духовність особистості. На думку І. Огієнко, в меті та змісті виховного процесу повинна домінувати ідея духовної спрямованості (с. 52). Отже, завдяки орієнтації на духовні здобутки народу формування стійких духовнотворчих, націотворчих і державотворчих якостей дітей і молоді сприяє їх всебічному розвитку.

З огляду на розуміння важливості й значущості духовного виховання І. Огієнко ставив перед національною школою важливе завдання – формувати кращі риси характеру українця: моральність, чуттєве ставлення до світу, високу емоційність, національну гідність, повагу, доброзичливість, честь, почуття обов’язку перед Батьківщиною, силу волі, шляхетність, тобто виховувати духовно розвинену особистість. Виховання має бути спрямоване на відродження духовної свідомості українців, усвідомлення вихованцями себе як представників етносу, носіїв національного характеру, спадкоємців загальнолюдських, християнських і національних морально-духовних цінностей (с.51). Але для цього, стверджував І. Огієнко, необхідно спрямувати зміст, форми та методи виховної роботи на формування духовно-національної самосвідомості; дати учням певний обсяг знань загальнолюдської культури; формувати в них уміння та навички культури особистої поведінки, культури взаємостосунків, культури мови тощо; враховувати у виховному процесі індивідуальні та вікові особливості дітей, їхні здібності, покликання, нахили, обдарування, прагнення, інтереси;

вивчати, засвоювати та застосовувати у виховній практиці християнські традиції українського народу (Огієнко, 1936).

Використанню в національній школі народно-християнської спадщини у вихованні духовних цінностей дітей і молоді сприяють такі форми роботи: підготовка і проведення зборів, виховних занять; виголошення доповідей, рефератів; влаштування традиційних християнських свят з метою розв'язання завдань морального виховання учнів; поширення засобів користування духовною літературою та організації книжкових виставок і вітрин нових книжок; забезпечення єдності й наступності у вивченні українських народних традицій у процесі гурткових занять (гурток «Народної творчості», гурток «Плекання рідної мови», гурток «Цінителів української культури» тощо); організація конкурсів та влаштування виставок творчих робіт, виготовлених руками учнів; випуск цікавих за формою й змістом журналів, газет, де б розкривались основи духовності особистості; проведення походів та екскурсій для ознайомлення дітей з історично-культурною спадщиною рідного народу (с. 61–62).

Розмірковуючи над проблемами виховання М. Демков зазначає, що залучення дітей до найважливіших духовно-моральних цінностей залежить від того життєвого прикладу, який подають батьки своїм дітям: «У справі виховання прикладом є могутній засіб, на якому має бути побудована вся система морального виховання» (Демков, 1994, с. 553).

У статті «О нравственном воспитании» учений наголошує: «якщо в школі говоритимуть про правдивість, чесність, справедливість, милосердя, любов до ближнього, любов до батьківщини, до усього людства, а учень, приходячи додому, зустрічатиме дрібні сварки батька з матір'ю, прагнення поживитися за чужий рахунок, нашкодити ближньому, тоді, звичайно, ефект буде невеликий» (с. 562–563).

Моральне, естетичне й релігійне життя людини В. Зенківський об'єднував у таке поняття, як духовне життя. Він стверджував, що релігія є глибокою, внутрішньо необхідною психічною функцією, що не може бути

вилученою з душі людини. У суспільстві, де поширено безвір'я, людина не може втратити потреби в релігії, і саме тому її психічні потреби задовольняються цілою низкою сурогатів. Вивчаючи дитяче релігійне життя, педагог на перший план висунув міфологічний характер загального ставлення дитини до дійсності. На його думку, увесь світ дитини сповнений життям, часто недосяжним, таємничим. Це, як вважав автор, стосується як близької дійсності, так і того, що перебуває поза межами досвіду дитини (Зеньковский, 1991).

У педагогічних творах А. Макаренка наголошено – виховання є процесом соціальний у найширшому розумінні. Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди. З них на першому місці – батьки і педагоги. З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у незлічені стосунки, кожен з яких неминуче розвиваються, переплітаються з іншими стосунками, ускладнюються духовно-моральним зростанням самої дитини. Спрямовувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя (Макаренко, 1953, с. 21).

В основу вивчення духовного світу школярів В. Сухомлинський поклав аналіз їхньої діяльності в широкому розумінні цього поняття. Найбільш важливі ті види діяльності, у яких внутрішні духовні сили людини – це її розум, почуття, погляди, переконання, щодо створення і збільшення матеріальних цінностей суспільства. Завдання школи – забезпечувати умови для такої діяльності, сприяти виявленню активних духовних сил людини. Багатство духовного життя особистості залежить значною мірою від того, як глибоко людина не лише розуміє, а й відчуває благородство ідей гуманності, людяності. Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття, зливаючись воедино, проявляється у високоморальному вчинкові (Сухомлинський, 1978, с. 212–213).

У своїх працях В. Сухомлинський виокремлює три основні завдання, які постають перед учителем щодо формування духовних цінностей особистості:

- 1) формування морально-духовних звичок, передусім звички поступитися власними інтересами, якщо треба віддати свої сили в ім'я добробуту іншої людини;
- 2) виховання моральної звички в саморозумінні, емоційному переживанні й самооцінюванні власних вчинків, особливо тих, які відображають ставлення до своїх рідних, близьких, праці;
- 3) розвиток педагогічних основ духовно-моральних звичок та рис.

Критеріями вихованості видатний педагог вважав: життєрадісне світосприймання дитини; здатність бачити поруч з собою іншу людину, брати близько до серця її радощі і горе, тривоги і хвилювання; віра в іншу людину; багате духовне життя в світі прекрасного (с. 146).

За переконанням В. Сухомлинського, для того щоб сформувати духовні цінності, недостатньо забезпечити глибоке усвідомлення вихованцями чуйності й піклування як етичних понять, необхідно організувати процес емоційного переживання дитиною цих почуттєвих утворень. І найкращим способом розгортання цього процесу мають бути вчинок-піклування, вчинок-чуйність, в яких дитина виступала б їх об'єктом. Суб'єктами цих вчинків мають бути рідні дитини. Це принципово важливо, тому що теплі родинні взаємини, впливаючи на перебіг таких вчинків, справляють на дитину сильне враження, а батьківська чуйність та піклування спонукають дитину до морально-духовних вчинків посилення (с. 147).

У своїх працях автор неодноразово наголошував на тому, що для підготовки до життя справжньої людини необхідно виховати в ній такі якості, як гуманність, справедливість, патріотизм, уміння дорожити святинями Батьківщини як особистими цінностями; гармонійна єдність громадського й особистого в духовному житті людини, багатство духовного світу, духовних інтересів, запитів і потреб; уміння користуватися духовними цінностями й дорожити ними; потреба людини в людині як носієві духовних цінностей; уміння не лише бачити добро і зло, але і близько приймати все що відбувається навкруги; ідейна переконаність, готовність боротися за свої

переконання; почуття людської гідності; постійне прагнення до моральної досконалості просилання (Сухомлинський, 1976, с. 119-120).

Водночас, О. Сухомлинська акцентує увагу на морально-етичних настановах, які мають абсолютний характер, універсальне значення й виступають основними категоріями духовності. На думку вченої, моральні цінності, уявлення, настанови та аксіоми є продуктом нашої історії та культури (Сухомлинський, 1988).

Духовність, за М. Стельмаховичем, є сукупністю психічних явищ, що характеризують внутрішній світ людини, основні риси культурної спрямованості особистості – її життєві інтереси, переконання, погляди, ідеали, світогляд, ставлення до життя, до інших людей, до своїх обов'язків і до самої себе, її осмислення, бажання, воля, естетичні й моральні почуття. Вчений зазначає, що поняття духовності та моралі органічно переплетені між собою. В особі людини вони теж, по суті, мають спільну репрезентацію, оскільки стосуються виявлення трьох її головних сил, або здібностей, до яких належать: 1) мислення; 2) відчуття (почуття); 3) хотіння (бажання, воля), що зумовлює помисли та життєві кроки, вчинки, поведінку особистості. Усі вони сполучені в одну гармонійну єдність і взаємно себе доповнюють, допомагають. Тож вживання терміну «духовно-моральне виховання» цілком справедливе (Стельмахович, 2011, с. 186-187).

До важливих компонентів моральної свідомості дитини належать її духовно-моральні почуття – переживання нею свого ставлення до дійсності, до людей, до власної поведінки. Адже на їх основі формуються такі вагомі якості особистості, як почуття власної гідності, симпатичні почуття (вдячності, співчуття до ближнього, любов до України, повага до інших народів, бережливого ставлення до природи) та почуття естетичності (охайності, порядку, пристойності, коректності) (Стельмахович, 1996, с. 185).

Духовна цінність, І. Бехом кваліфікується як високосмислове, безумовне за виникненням утворення, на основі якого особистість формує власне Я-духовне і реалізує його у своїй життєдіяльності (Бех, 2017, с. 6-7).

З погляду О. Вишневського, духовні цінності поділяють на: абсолютні (вічні), національні, громадянські, цінності сімейного та особистого життя. Традиційно-християнська стратегія виховання проголошує – головним джерелом мотивації позитивної поведінки людини може бути лише «віра в Когось або в Щось», що надає сенсу нашому життю та пояснює головну таємницю Таїни Буття (Вишневський, 2003, с. 74).

Дещо інша думка висловлена Н. Примаченко яка розглядає моральне спілкування як важливу духовну потребу в моральному взаєморозумінні, яке ґрунтується на симпатії, емоційній підтримці й співчутті, дружбі й любові, на згоді й солідарності, на повазі до людини як вищої цінності світобудови, на інтересі до її справ і думок. Саме така потреба зумовлює поведінку, яка характеризується дотриманням принципів і норм моралі. У цьому проявляється духовна культура, моральна краса особистості (Примаченко, 2004, с. 158-159).

Дослідницький інтерес викликає переконання В. Жуковського, у необхідності «ознайомлення учнів із джерелом християнської моралі як основи духовних, загальнолюдських цінностей; інформування учнів про християнські чесноти; формування свідомої та відповідальної особистості на основі християнських духовних, моральних і культурних цінностей; створення належних морально-етичних умов для самопізнання й самореалізації молодого людини» (Жуковський, 2002, с. 16).

В означеному контексті заслуговують на увагу ідеї В. Сластьоніна, зокрема його поділ на загальнолюдські цінності (людина, дитина, учитель, творча індивідуальність), духовні цінності (досвід, навчання, способи мислення) й індивідуальні цінності (здібності, індивідуальні якості, ідеали). До професійно значущих якостей вчителя відносить інтерес і любов до дитини як відображення потреби в педагогічній діяльності, справедливість, педагогічну пильність та спостережливість, педагогічний такт, педагогічну уяву, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість,

організаторські здібності, витримку, врівноваженість, професійну працездатність (Сластенин, Тамарин, 1990).

Розглянемо різні підходи дослідників до проблеми ієрархії духовних цінностей в контексті педагогічного знання.

За Н. Щурковою, система духовних цінностей представляє піраміду від найвищих цінностей, що відображають найбільше узагальнення, до найменш вагомих. У класифікацію вченої включені вищі цінності, що предсталиють увесь світ в його значущості: людина, життя, краса, праця, пізнання, спілкування, гра, свобода, щастя, совість, рівність, справедливість, братерство (Щуркова, 1990).

Науковці С. Григор'єва та Н. Кордунова першість віддають свідомості як ціннісній категорії освіти особистості (Григор'єва, 2016; Кордунова, 2015). В. Караковський концентрує увагу на цінностях загальнолюдських – Земля, Вітчизна, сім'я, праця, знання, культура, світ, людина (Караковский, 2008). Т. Власова виділяє цінності, що сприяють вихованню незалежної особистості (громадянськість, почуття власної гідності, самоповага, самодисципліна, чесність, орієнтування в духовних цінностях життя); вихованню гуманної особи (милосердя, доброта, здатність до співчуття, співпереживання, альтруїзм, терпимість, доброзичливість, скромність, прагнення надавати допомогу близьким і далеким, прагнення до світу, добросусідства, світобачення цінності людського життя) (Власова, 2002).

Отже, духовні цінності визначають як моральний принцип виховання, як умова для виховання моральних взаємин між педагогом і учнями .

Найважливішою умовою сталого суспільства є наявність і збереження системи культурних та духовних цінностей, що складають цілісний сенс людського буття. Саме педагог забезпечує в суспільстві відтворення й трансляцію духовних цінностей, здійснює духовний зв'язок поколінь і духовного досвіду людства. Сукупність духовних цінностей становить культурний код народу. І саме педагог-вихователь разом з батьками має

здійснювати духовне виховання молодого покоління (Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования, 2003).

Духовні цінності – це «те, що ми називаємо, зазвичай, десятком різних понять: це ідеали, норми, цілі, це все те, чого людина прагне, що вона любить і що міститься в її світогляді, світобаченні, світовідчутті» (Анисимов, 1988, с.31). Слід зазначити, що уявлення про духовні цінності змінювалися з розвитком суспільства й людини. Можна сказати, що духовні цінності використовують передусім, для задоволення найвищих духовних потреб особистості.

Духовні цінності, як і матеріальні, є результатом праці, творчої діяльності (Легун, О. М. 2010, с. 245-246). Морально-духовні цінності людства є важливими життєвими цінностями, які зумовлюють інші цінності суспільства: економічні, ідеологічні, політичні тощо (Чхаїдзе, 2014, с. 96).

У кризові періоди розвитку людства моральну систему можуть утворювати не вищі духовні цінності, а система елементарної економічної та біологічної мотивації. Це безпосередньо відображається на формуванні та розвитку особистості: буде вона конструктивно-соціокультурною чи деструктивно-егоїстичною. Формування й розвиток повноцінної особистості вимагає, по-перше, відповідального естетично-змістового наповнення цих моральних категорій, по-друге, представлення індивідуальної духовної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення, скільки як системи розвиваючої з виділенням головного, системоутворюваного відношення.

Зауважимо, що В. Москалець охарактеризував особливості національного виховання школярів на основі духовних цінностей; Е. Помиткін розкрив зміст психолого-педагогічного супроводу духовного розвитку дітей і молоді, спроектованого з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей, а також закономірностей і механізмів духовного становлення особистості (Москалець, 1996, с. 13).

Духовні цінності як специфічні сенсоутворювальні джерела існування людини та серцевина механізму самоорганізації суспільства виступають соціально значущими орієнтирами суспільства, важливим чинником його соціально-політичної стабільності й відкривають широкі перспективи для успішних перетворень у країні, стають провідними критеріями її сталого розвитку.

Духовні цінності, що належать народові, національній спільноті й становлять основу їх існування та розвитку, є національними духовними цінностями, які в житті суспільства відіграють роль особливих інтегрувальних, соціалізуючих, комунікативних засад і, виступаючи у формі ціннісних настанов, орієнтацій, соціально-політичних ідеалів, ідей, утворюють духовно-ціннісне ядро національної самосвідомості.

Основними духовними цінностями нашого народу С. Возняк визначає такі цінності, як національна державність, християнська віра та українська мова. На його думку, ця система є поєднанням елементів загальнолюдського та національного і при цьому національне не протистоїть загальнолюдському, а є, по-суті, «модифікацією останнього, втіленням загальнолюдського в канві українського менталітету, українського національного духу» (Возняк, 1999, с. 27).

Дещо іншу класифікацію цінностей запропонувала М. Кондратьєва. Проаналізувавши різні типології цінностей як мету, умови та основу для розвитку вона запропонувала таку класифікацію цінностей:

1. Соціально-політичні цінності. До цієї групи цінностей слід віднести загальнодоступність освіти, право на освіту, свободу вибору учнем або його батьками будь-якого типу школи, а також комерційної форми здобуття освіти залежно від матеріальних можливостей і духовних запитів цієї сім'ї.
2. Інтелектуальні цінності. Під інтелектуальними цінностями освіти вчена розуміє розвиток і поглиблення цінностей, які покликані бути орієнтирами в педагогічному процесі. Це допитливість, можливість

реалізації потреби в розумінні й пізнавальний інтерес, активність і творча самостійність учнів в оволодінні істинними знаннями, радість пізнання, пізнавальна перспектива, науковість і достовірність знань; визнання інтелектуальних досягнень особи; естетика слова як засобу пізнавальної діяльності.

3. Моральні цінності. У рамках аксіологічного підходу неможливо обійти увагою моральні цінності освіти. До них можна віднести честь і гідність учня, свободу, що утверджуються в атмосфері довіри, взаєморозуміння; право вихованця бути суб'єктом, а не об'єктом педагогічного процесу.
4. Цінності професійної педагогічної діяльності: покликання до праці вчителя й вихователя, свідомість особистої й соціальної відповідальності за педагогічну професію, талант педагога, його дослідно-пошукова, інноваційна діяльність (Кондратьєва, 2003, с. 137).

В основі цієї класифікації цінностей лежить аксіологічний підхід, що повною мірою відповідає й нашому розумінню цього питання. Запропонувавши різноманітні типології цінностей за їх ознаками, умовами, часом формування, необхідно перейти до класифікації духовних цінностей, запропонованої Б. Додоновим (Додонов, 1995, с. 86). Науковець визначив такі базові духовні цінності: людина, свобода, істина, соборність, колективізм, переконаність, обов'язок, творчість, активність, моральність. Описуючи специфіку духовних цінностей, необхідно також відзначити, що кожна цінність є унікальною і не порівнюється за значимістю з іншими (Ананьев, 1977, с. 125).

В основу класифікації духовних цінностей дослідники поклали пріоритетність і використання їх особистістю в процесі розвитку освіти. Розглянувши та проаналізувавши різні класифікації духовних цінностей, в основі яких лежать аксіологічні орієнтири, пропонуємо власну типологію таких цінностей, яку використовуватимемо надалі в нашому дослідженні:

1. Загальнолюдські цінності. До них відносимо моральність, етику, естетику, чесність, свободу, істину, обов'язок, красу, любов, розуміння, творчість. Це група духовних цінностей, які є основоположними для розвитку особистості.

2. Національні цінності (патріотизм, повага до старших, любов до батьківщини, усвідомлення й прийняття звичаїв і традицій сім'ї та країни). Виділяємо їх на наступному рівні розвитку духовних цінностей, оскільки саме вони є з'єднувальною ланкою між загальнолюдськими цінностями і цінностями колективу.

3. Цінності колективу. Здебільшого це колективізм, відповідальність і моральність у сенсі адекватного розуміння й поведінки особистості в колективі.

4. Релігійні цінності. Найвищою духовною цінністю вважаємо релігійні цінності, тобто розвиток людини до того рівня вченості, де вона, опанувавши всі духовні цінності, стає духовно розвиненою особистістю.

Згідно емпіричних досліджень А. Бикова виховувати патріотичну свідомість молодого покоління можливо лише на основі засвоєння духовних цінностей. Він виділяє патріотичні цінності, що входять до складу національних цінностей (Батьківщина, сім'я, батьки, національна свідомість, патріотизм) (Биков, 2010, с. 12). Вивчаючи патріотичні цінності як один із видів національних цінностей, А. Биков розглядає їх крізь призму цивільної свідомості, пропонуючи використати для цього особистий рівень розвитку дитини (розглядаючи патріотизм як стійку, інтеграційну характеристику особистості), що рано чи пізно приведе дитину до сформованої особистісної позиції, тобто і до оволодіння національними цінностями.

Дослідження О. Селіванової з проблем ціннісних орієнтацій особистості, дозволили зробити висновок про потребу формувати вибіркоче ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей. Умовою реалізації ціннісних орієнтацій є «процес оволодіння знаннями в атмосфері інтелектуальних, моральних і естетичних переживань, зіткнень різних

поглядів і думок, пошуку істини і можливих шляхів вирішення проблеми» (Селиванова, 2008, с. 21).

Вивчаючи матеріальні й духовні цінності через громадянськість і патріотизм, слід зазначити, що проблема розвитку уявлень про духовні цінності автор розглядає в контексті порівняння й пошуку, що безпосередньо веде до формування цінності (с. 22–23).

Дефінітивний аналіз понять «цінність», «ціннісні орієнтації», «потреби», «виховання» дозволив А. Осипцову визначити сутність поняття «загальнолюдські цінності» як фундаментальне соціальне благо, що оптимально забезпечує продуктивне функціонування соціуму, суспільної свідомості, соціальної справедливості, миру та захищеності людини, дотримання людської гідності, добродійність і створення сталих соціокультурних умов гарантованого досягнення високого рівня якості життя та самореалізації особистості (Осипцов, 2016, с. 72).

Наступними розглянемо цінності колективу й цінності свободи особистості. Дослідник А. Шемишурина пропонувала формувати цінність колективу через моральний розвиток особистості. «Саме в колективі важливе те, що вкладено в основу уявлень про своє «Я», нормах стосунків з людьми і справедливим, сміливим і добрим, таким, що творить добро, благородним, добродійним» (Шемишурина, 2008, с. 99). Перераховуючи всі основоположні цінності, автор підтверджує, що вони мають бути пріоритетними в розвитку цінності свободи особистості через виховання свого «Я».

Вагомим здобутком педагогічної практики була школа В. Караковського, для якої головною метою виховання є людина, дитина, її розвиток і щастя (Караковский, 2008, с. 10). Також він висловлював побажання щодо виховання майбутнього покоління:

1. Без духовності немає повноцінного виховання.
2. Духовність у вихованні – це орієнтація на високі моральні цінності.
3. Головною цінністю будь-якої виховної системи є Людина (с.12).

Розвиткові уявлень про систему духовних цінностей сприяли дослідження С. Маслоу, яким було запропоновано такі принципи духовно-морального виховання особистості: «натхненність, соборність, ієрархічність, пріоритет емоційного в пізнанні світу, орієнтація на моральний ідеал, виховання прикладом і духовна прискореність» (Маслов, 2008, с. 48). Вони, поза сумнівом, відіграють першочергову роль у формуванні духовних цінностей, оскільки всі її основні характеристики ґрунтуються на них.

На визначальній ролі цінностей як духовній основі виховання наголошує Т. Власова. За її переконанням «Цінність як така існує у двох формах: у формі значущості й у формі сенсу» (Власова, 2002, с. 41). На думку автора, виховання повинне здійснюватися з опорою на традиції та національний менталітет, формувати в дитини адекватне ставлення до духовних цінностей. Духовно-моральне виховання школярів передбачає формування душевності людини і розвиток самопізнання та самооцінки учня. Для цього необхідно ввести в навчальний процес курс «Духовна етика життя» як педагогічно адаптовану систему ціннісних стосунків, що включає три ступені: «дошкільну – духовна етика Добра; основну – духовна етика знань і діяльності людини; старшу – духовна етика міжособистісних стосунків і громадянської відповідальності» (Власова, 2008, с.113). Впровадження запропонованої програми в діяльність загальноосвітніх установ буде сприяти формуванню духовності особистості молодшої людини.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу зміст поняття «духовні цінності студентської молоді» визначаємо як інтегральне особистісне утворення, спрямоване на інших людей (відповідальність, толерантність, милосердя) та на себе (гідність, самодостатність), що робить поведінку конструктивною та забезпечує можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію особистості в суспільстві.

У сучасних умовах розвитку державності відбувається новий етап модернізації системи освіти, що супроводжується суттєвими змінами в навчально-виховній теорії та практиці. Основними показниками

ефективності освітньої системи вищої школи визнано особистість студента, його самопочуття в колективі, ціннісні орієнтації, включення в діяльність, уміння ефективно взаємодіяти в особистісній сфері, рівень духовного розвитку, характер самореалізації. Освітня система закладу вищої освіти передбачає постійне вивчення її стану й організацію відповідних корегуючих педагогічних впливів.

Пошук шляхів ефективного виховання і навчання студентів сьогодні реалізується на основі системного, аксіологічного, полісуб'єктного підходів до його організації. Оскільки духовні цінності студентської молоді є складною структурою, що інтегрують низку взаємозумовлювальних і взаємозалежних компонентів, її необхідно розглядати через системний підхід.

Застосування системного підходу в нашій роботі спрямовує дослідження на розкриття цілісності формування духовних цінностей студентів закладу вищої освіти, з'ясування механізмів цього процесу, його різноманітних зв'язків. А це, у свою чергу, дозволяє синтезувати процес формування духовних цінностей студентів у єдину теоретичну концепцію.

У педагогіці системний підхід розглядають як методологічний напрям, «спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» (Мірошніченко, 2014 с. 135).

Приміром, Ю. Конаржевський пропонує такі ознаки системи:

1. Сукупність елементів (склад). Елемент – це мінімально структуротворча одиниця системи, що має межу подільності й наділена функціональною інтегративністю.

2. Характер зв'язку і взаємодії елементів (структура). Структура може бути статичною й динамічною. Сутність системи в її статичності розкривається через виявлення й уточнення структури, що визначається за допомогою зв'язків і відношень. Сутність системи в її динамічності розкривається завдяки

аналізу функцій кожного елемента і розуміння функціонування, розвитку системи загалом.

3. Певний рівень цілісності. Цілісність об'єкта визначається наявністю загальної структури, що об'єднує всі елементи системи і складає певну ієрархію. Головною рисою цілісності є наявність інтегративних зв'язків, що з'являються внаслідок взаємодії елементів, відсутніх в окремо взятого складника (Конаржевский, 1986, с.121).

Показниками цілісності системи є такі характеристики: узгодженість усіх функцій елементів системи, що забезпечує досягнення заданої якості і її функціонування; наявність провідної ролі цілого щодо частин системи; обов'язкова наявність єдиної мети у всіх її елементах; єдність реагування всіх частин системи на зовнішні і внутрішні впливи; розвиненість зворотних і системотворчих зв'язків; відокремленість, відмежованість системи від навколишнього середовища, перевага стійкості внутрішніх зв'язків над зовнішніми й одночасно зв'язок системи з зовнішнім середовищем.

Ієрархічність як спосіб організації вертикальної супідрядності елементів системи, що характеризуються правом втручання підсистеми та елементів верхнього рівня в процеси підсистем нижнього рівня, а також залежністю дій підсистеми верхнього рівня від фактичного виконання своїх функцій підсистеми нижнього рівня. При цьому виникають координаційні й субординаційні зв'язки. Перші – полегшують і впорядковують взаємодію елементів у складі цілого, а другі – визначають їх внутрішню залежність один від одного.

Взаємодія систем із зовнішнім середовищем. У зв'язку з цим виокремлюють такі особливості системи, основними складниками яких є люди, їх норми, зв'язки: розвиток цих систем обмежений цілями і завданнями, визначеними зовнішнім середовищем; наявністю елемента високого рівня ймовірності, її розвитку; відкритість до зовнішніх впливів; зданість долати вплив зовнішнього і внутрішнього середовища; адаптивність за умови взаємодії із зовнішнім середовищем; динамічність і разом з тим

здатність зберігати свої основні параметри в умовах середовища, що змінюється.

Цілеспрямованість. В умовах функціонування виховної системи в нерозривній єдності відбуваються процеси цілепокладання, цілеспрямованої діяльності. Цілеспрямованість системи визначає її мета.

Отже, систему утворює певна кількості складників, об'єднаних на основі зв'язків, що існують між ними, і взаємодіють із навколишнім середовищем та іншими системами, що забезпечує її функціонування в цілісності.

Виокремлені особливості зумовлюють необхідність їх урахування за умови обґрунтування системи формування духовних цінностей студентів вищої школи, а саме: дозволяють визначити місце і роль системи формування духовних цінностей студентів у мікросистемі «студент групи» й макросистемі «університету» та зрозуміти проблему формування духовних цінностей у взаємозв'язку з іншими явищами; сприяють всебічному глибокому вивченню об'єкта дослідження, проникненню в сутність процесу формування духовних цінностей студентів, виявленню притаманних йому суттєвих і несуттєвих зв'язків; вивчення внутрішніх і зовнішніх чинників, протиріч, відмінностей дає змогу проаналізувати процес формування духовних цінностей в багатоаспектному плані, виявити суттєві особливості цього інтегрального особистісного утворення студентів; виступають своєрідним стрижнем, що охоплює багато галузей науки, будучи інтегративним чинником знань про об'єкт, що забезпечує всебічний аналіз системи формування духовних цінностей студентів в освітньому процесі вищої школи; сприяють виокремленню рівнів розробленості проблеми в педагогіці, вирішенню її на практиці. Тим самим визначають й прогнозують перспективи дослідження окремих галузей науки на основі врахування провідних тенденцій їх розвитку взагалі, системи формування студентів закладів вищої освіти зокрема.

Аксіологічний підхід покладено в основу формування духовних цінностей студентської молоді, оскільки гідність, щастя, любов співвідносяться не з нормою, а з уявленнями про ідеали як сходження людини до себе кращої. Аксіологічний підхід ґрунтується на понятті цінності й дає можливість з'ясувати якості й властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби окремої особистості, суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норми та ідеалу. Сфера особистісних цінностей визначає життєві орієнтації особистості та є найважливішим регулятором її поведінки. За В. Тернопільською, педагоги зобов'язані сприяти формуванню ціннісної сфери підростаючої особистості, навчити її розуміти складний і суперечливий характер свого внутрішнього і зовнішнього життя, конструктивно розв'язувати проблеми, які є адекватним для свого «Я» способом, будувати позитивні взаємини з іншими людьми й цим самим забезпечувати свою успішну адаптацію, саморегуляцію в подальшому житті (Бех, 1998, с. 119-120).

Духовні цінності (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність) постають як суб'єкт-суб'єктне ставлення й виявляються, реалізуються лише в межах суб'єктних взаємин. Будувати висновки про цінності можна лише з їх реального прояву особистістю в житті, у її ставленні до самої себе, інших людей, суспільства загалом. Духовні цінності є своєрідним орієнтиром у життєдіяльності кожного студента, регулятором його поведінки.

Полісуб'єктний підхід відображає єдність особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, що становить сутність методології сучасної гуманістичної педагогіки і психології та дає можливість розглядати духовні цінності як інтегральне особистісне утворення студента, спрямоване на інших людей (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність), що роблять їх поведінку конструктивною та забезпечують можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію в суспільстві. У діяльності і через діяльність індивід, за

С. Рубінштейном, реалізує і стверджує себе як суб'єкт, як особистість: як суб'єкт – у своєму ставленні до об'єктів, ним породжених, як особистість – у своєму ставленні до інших людей, на яких він у своїй діяльності впливає і з якими він через неї входить у контакт. Діяльність – це не зовнішня робота, а позиція – стосовно людей, стосовно суспільства, якою людина затверджує свою сутність, що виявляється і формується в діяльності (Єрмакова, 2012).

Стратегія реформування системи вищої освіти чітко спрямована на утвердження усталених орієнтирів, які становитимуть духовний імператив майбутньої еліти незалежної української держави. У практичному вимірі означена проблема конкретизується у процесі формування духовних цінностей сучасної студентської молоді.

Висновки до першого розділу

1. Теоретичний аналіз джерельної бази виявив, що проблема духовних цінностей особистості ще не була предметом спеціальних педагогічних досліджень, саме тому в основу визначення її сутності й змісту поклали теоретичний та структурний аналіз базових понять «цінності», «духовність», «духовні цінності».

2. Цінності – це орієнтири діяльності й волі особистості, що реалізує цінності на практиці. Сутність цінностей полягає в їх значимості для особистості. Цінності виявляються в суб'єкт-суб'єктних та міжкультурних взаєминах, скеровують, орієнтують, регулюють стосунки людей.

У психологічній науці цінності трактується як орієнтири життя окремої людини, що у своїй сутності є цінностями суспільного життя, що її оточує. Спрямованість особистості на певні цінності представляє її ціннісні орієнтації. Система цінностей відіграє визначальну роль у процесі розвитку особистості, є основним підґрунтям, що забезпечує її стабільність, визначеність і передбачуваність вчинків та поведінки загалом, а також допомагає адаптуватися до певних змін у житті.

2. У філософії «духовність» представлена як цілісність, гармонійність, єдність людини із собою, іншими людьми, природою, суспільством, вищими силами. Духовність є специфічною моральною категорією, що характеризує мотивацію і сенс поведінки особистості.

Духовність – фундаментальне надбання людини, у якому акумульовано всю людську культуру. Саме в царині культури (науці, мистецтві, релігії, моралі, праві) створюються цінності, які привласнює у своєму розвитку особистість. Активно долучаючись до світу культури, вона й набуває духовності як вищого вияву людяності.

3. До духовних цінностей належать суспільні ідеали, установки й оцінки, нормативи та заборони, цілі й проекти, еталони й стандарти, принципи дії, виражені у формі нормативних уявлень про благо, добро і зло, прекрасне і потворне, справедливе і несправедливе, про сенс історії та призначення людини.

Відповідальність – духовна цінність, яка віддзеркалює сутність людини з погляду виконання нею моральних вимог, які характеризують ступінь участі особистості, соціальних груп у моральному самовдосконаленні та у прогресивному розвитку соціальних відносин.

Толерантність – духовна цінність, яка характеризує терпиме відношення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної чи культурної належності, терпиме відношення до різних поглядів, світогляду, звичок. Проявляється в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння, злагоди різних інтересів і поглядів без використання примусу, за допомогою методів роз'яснення і переконання.

Милосердя – духовна цінність, що становить єдність знань про необхідність вибачення, безкорисливої допомоги, любові до ближнього й турботи про нього. Милосердя є основою для розвитку здатності людини до співучасті, співпереживання, душевної щедрості та емпатії.

Гідність – духовна цінність, що відображає результат свідомого удосконалення особистістю власної природи й визначає уяву про цінність

будь-якої людини як моральної особи та проявляється у ставленні людини до самої себе, ставленні до неї з боку інших.

Самодостатність – це духовна цінність, що вказує на наявність внутрішніх ресурсів людини, які дозволяють їй розвиватись незалежно від зовнішніх факторів. Самодостатність є ознакою духовного розвитку особистості за умови вихованості в неї таких якостей, як: відповідальність, толерантність, милосердя, гідність.

4. Ретроспективний аналіз стану опрацювання проблеми духовних цінностей у вітчизняній педагогічній науці засвідчив, що дослідники розглядали тільки окремі складові цього феномена. Зокрема виховання духовності як чуттєвого ставлення до світу, гідності, поваги, доброзичливості, честі, почуття обов'язку перед батьківщиною, шляхетності.

Сучасними науковцями обґрунтовано розуміння духовності як суттєвої особистісної якості людини та зосереджено увагу на морально-етичних настановах, які мають абсолютний характер, універсальне значення й виступають основними категоріями духовності.

5. Феномен «духовні цінності» у педагогічній науці інтерпритовано як засвоєння особистістю моральних норм, цінностей, моделей поведінки, розвиток якостей, що зумовлюють її здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію й самореалізацію особистості в сучасному суспільстві.

6. Духовні цінності студентської молоді вихначено як інтегральне особистісне утворення, спрямоване на інших людей (відповідальність, толерантність, милосердя) та на себе (гідність, самодостатність), що робить поведінку конструктивною та забезпечує можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію особистості в суспільстві.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНОЇ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Змістова структура духовних цінностей студентів закладів вищої освіти

Проблема формування духовних цінностей студентської молоді знайшла своє відображення в дослідженнях з питань педагогіки вищої школи. Вітчизняними та закордонними вченими розроблено теоретичне підґрунтя, що охоплює різноманітні підходи, принципи й чинники формування духовних цінностей особистості в період опанування майбутньою професією. Зокрема методологічні засади виховання духовних цінностей у студентів ЗВО визначено в наукових роботах В. Кременя (2010), С. Максименко (2010), Н. Павлик (2015), Н. Поліщук (2016), Е. Помиткіна (2013), Л. Романкової (2015), Л. Романюк (2014), М. Савчина (2013), Н. Шевченко (2014) та ін. Психолого-педагогічні умови формування духовних цінностей особистості в студентські роки окреслили І. Бех (2006), М. Боришевський (1997), І. Зязюн (2008), В. Жуковський (2002), Л. Москальова (2007), О. Олексюк (1997), Т. Потапчук (2015), С. Сисоєва (2011), Р. Сопівник (2015), О. Сухомлинська (2005), В. Тернопільська (2012), Г. Шевченко (2004) та ін. Окремі аспекти виховання духовних цінностей у студентської молоді висвітлено у працях Г. Александрової (2014), М. Безуглої (2015), О. Горіної (2014), Ж. Давидової (2013), І. Ковровського (2013), Н. Науменко (2016), В. Павленко (2014), Д. Пуертас-Савіної (2015), І. Свириденко (2014), О. Столяренко (2014), І. Субашкевич (2017), А. Чхаїдзе (2014), О. Чеботарьової (2014), О. Шкіренко (2015). На потребі вдосконалення освітньої системи вищої школи як осередку духовного становлення особистості наголошено в науковому доробку американських і європейських

вчених П. Блез (2013), К. Бредлі (2011), А. Гатмон (2012), С. Деміріан (2010), М. Кабрера (2015), А. Орбінаті (2015), А. Сіндхвані (2013), Б. Стрек (2013), Е. Уоллес (2015), Ч. Томас (2008), Дж. Фейлстром (2010), М. Фрітз (2015) та ін. Водночас поза увагою науковців залишається організаційно-методичний потенціал навчального-виховного процесу ЗВО як провідного чинника формування духовно-ціннісної сфери особистості студента.

В освітньому процесі закладу вищої освіти духовні цінності стають цілісним, інтегративним, особистісним утворенням студентської молоді, оскільки саме в юнацькому віці завершується становлення світогляду, ціннісно-сміслової сфери особистості і, як наслідок, духовні цінності привласнюють студенти, стають їх особистісною цінністю.

Слід зазначити, що в юнацькі роки коло духовних потреб значно збільшується, духовне життя характеризується більш глибокою потребою морального переживання. Студентська молодь визначає для себе моральні принципи й відчуває духовну потребу поводити себе згідно з ними. Їх головна потреба полягає в наполегливому прагненні знайти, визначити своє місце в житті, у реальних суспільних відносинах. За цих умов вони прагнуть до соціальної творчості, усвідомлюють і збагачують себе соціально-цінними переживаннями, почуттями, звичками, способами регулювання поведінки. Психологічно вона виявляється в сильному бажанні творчого прояву своєї особистості й індивідуальності. Духовно потреба студентської молоді в самовдосконаленні виявляється як стан душі, як наполегливе бажання, прагнення до ідеалу, яке стимулює практичну діяльність.

У цьому віці відбувається особистісне й соціальне самовизначення, визначення свого місця в дорослому житті. Студентська молодь починає активно аналізувати й оцінювати себе. Така самооцінка виникає в порівнянні ідеального «Я» з реальним. Так, Т. Снегіррова у своєму дослідженні виділила шість типів ціннісно-часової структури «Я». За результатами цього дослідження можна простежити чітку тенденцію, характерну для молодих

людей: поєднання критичного ставлення до себе в минулому і спрямованість в майбутнє (Снегирева, 1999, с. 23).

Аналіз науковго доробку О. Безкоровайної (2015), М. Безуглої (2015), І. Кривошапка (2015), В. Кузмича (2017), О. Кузніцової (2015), О. Лучанінової (2017), Л. Москальової (2011), А. Осіпцова (2016), Г. Пономарьової (2016), І. Свириденко (2014) дозволяє дозволити дійти висновку про те, що студентський вік є оптимальним для розвитку ціннісно-сміслових структур свідомості особистості й характеризується як завершальний етап підготовки до вступу в самостійну професійну діяльність. У цьому віці моральні установки проявляються в майбутньому як ціннісні орієнтації в практичній діяльності й поведінці особистості. Саме в цьому віці зростає роль переконання і відповідальності за той чи той життєвий вибір, за свої цінності, зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння керувати собою, підвищується інтерес до духовно-моральних проблем.

Формування духовних цінностей у студентів потребує розгляду їх структурних компонентів – йдеться про змістову структуру цього інтегрального утворення. Її можна репрезентувати взаємопов'язаними й взаємозумовленими компонентами: когнітивним, емоційно-ціннісним, практичним.

Визначення структурних компонентів обумовлене концептуальним положенням про діалектичну єдність інтелектуального й емоційного чинників свідомості (Выготский, 2003; Леонтьев, 1996; Хуторской, 2003). Адже без знань про духовні цінності неможливо сформувати ставлення до них. Водночас без емоційного сприйняття, позитивного ставлення та інтересу до духовних цінностей виникнуть труднощі в опануванні знаннями. Цим пояснюємо виокремлення когнітивного компоненту, що визначає опанування уявленнями й знаннями про означений феномен.

Опановані уявлення й знання надають можливість сформувати ставлення особистості до предмету пізнання. Складається емоційне

(позитивне чи негативне) налаштування, утворюються суб'єктивні критерії оцінювання, які визначатимуть сприйнятливність до формування духовних цінностей. Отож, емоційно-ціннісний компонент передбачає позитивне ставлення до змісту і проявів духовних цінностей.

Одержані знання й позитивне ставлення знаходять відображення на практиці. Відтак здатність реалізовувати духовні цінності у повсякденному житті й професійній діяльності зумовлює виокремлення праксичного компоненту. Волночас, слід враховувати, що духовні цінності акумулюються в таких якостях особистості, як: відповідальність, милосердя, толерантність, гідність, самодостатність. Привласнення юнаками і дівчатами таких цінностей забезпечує ефективність взаємодії, спілкування з ровесниками, близькими й знайомими людьми, їх успішну самореалізацію й адаптацію в суспільстві.

Емоційно-ціннісний компонент духовних цінностей студентів виявляється через ціннісне ставлення юнаків і дівчат до себе, інших, навколиньої дійсності та є орієнтиром у їх духовному зростанні. Він передбачає також гуманістичну установку на взаємодію; виявлення толерантності, милосердя, відповідальності; розвинуту емпатію; позитивну «Я-концепцію»; емоційну саморегуляцію.

Формування духовних цінностей у студентів неможливе без емоційних переживань, адже саме вони і розвивають ціннісне ставлення до цього феномена. Це зумовлено тим, що у юнацькому віці вже набутий значний досвід емоційного життя. Студентська молодь не лише вміє керувати своїми емоціями, давати моральну оцінку прагненням, а й свідомо намагається виховати в собі високоморальні почуття. Самооцінка вчинків і почуттів, прагнення до морального ідеалу – все це розвиває й поглиблює найважливіше з моральних почуттів – почуття обов'язку, виробляє здатність давати собі моральну оцінку – совість (Конішевська, (2011) с. 189).

Духовні цінності є смисловими утвореннями, що спрямовані на інших людей та себе. Саме тому вони завжди пов'язані з емоційним контактом між

двома суб'єктами. Адекватно відображаючи почуття іншої людини, сигналізуємо, наскільки розуміємо її внутрішній стан. Продуктивність взаємодії, розуміння залежить у таких випадках не стільки від фактичної інформації, як від установок, почуттів, емоційних виявів.

З огляду на це, дуже важливою в процесі взаємодії є здатність емоційно відгукуватися на переживання іншого, виявляти милосердя, толерантність, вміння використовувати емоційну експресію як засіб спілкування, цілеспрямовано виражати емоції, довільно керувати їх проявом; здатність до адекватного сприйняття, оцінки та розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, усвідомлення, рефлексія емоційних станів, самоконтроль емоцій тощо (Четверик-Бурчак, 2015, с.141).

У зв'язку із зростанням у студентському віці самоконтролю й самокритики своєї поведінки змінюються форми прояву почуттів. Зміни й новоутворення в почуттях є свідченням зрілості молодих людей, їх духовного зростання. Вони є проявом формування їх свідомості й самосвідомості, їх інтересів, зокрема інтересу до самого себе, інших людей, до власних і чужих переживань. Студентській молоді властива здатність співпереживати, розуміти й відгукуватися на переживання іншої людини (*Вікова психологія*, 1976, с. 243). Варто зазначити, що почуття особистості не просто переживаються нею, а виражають її суб'єктивне ставлення до певних явищ дійсності, осіб, вони стають мотивами її вчинків (Тернопільська, 2009, с. 143).

Духовні цінності розглядаємо, передусім, як особистісне утворення студента, що віддзеркалюється в його переконаннях, поглядах, потребах, мотивах, почуттях, взаємостосунках. Вони є інструментом самореалізації студента у взаєминах з іншими людьми. Важливим у розвитку емоційно-ціннісного компонента є усвідомлення молодими людьми власних можливостей, потреб, мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій.

Прагнення до самовизначення, самоствердження, самореалізації належать до одних із найважливіших потреб студентів і є умовою їх

гармонійного духовного розвитку. Уявлення про себе, своє «Я» неминуче породжує потребу в реалізації своїх можливостей і здібностей (Малихін, 2009, с. 160–161).

Емоційно-ціннісний компонент духовних цінностей є комплексом мотивів, що спонукають молодих людей до взаємодії, становлення активної життєвої позиції, самопізнання, самовдосконалення. Насамперед, до зовнішніх мотивів духовних цінностей належать соціальні мотиви широко представлені (бажання зайняти певне місце в суспільстві, підвищити соціальний статус, мотиви особистісної самореалізації й престижу) та вузько представлені (прагнення мати певний статус у конкретній соціальній групі). До внутрішніх належать мотиви пізнавальні, самоствердження, ідентифікації з іншою людиною, саморозвитку й самоактуалізації (йдеться про прагнення до самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, реалізувати індивідуальний потенціал), афіліації (прагнення встановлювати взаємини з іншими людьми), особистісного зростання (здатність володіти собою в будь-яких ситуаціях) (Занюк, 2002, с. 75).

Отже, формування духовних цінностей студентів зумовлене складною ієрархізованою системою суспільно значущих і особистісних мотивів; у ній вищим рівнем мотивації є перетворення потреби на свідомий інтерес, особистісну цінність, а цінності – у мету діяльності. Розвиток мотивів духовних цінностей здійснюється в напрямі від зовнішніх спонук до появи власних мотиваційних утворень. Але про сформованість духовних цінностей студентів слід говорити лише тоді, коли у процесі взаємодії, спілкування інша особистість для них виступає об'єктом ціннісного ставлення, що виявляється у визнанні її потреб, інтересів; орієнтації на позитивне в людині.

Важливою умовою успішного формування духовних цінностей студентів є ідентифікація, емпатія.

У процесі ідентифікації передусім відбувається міжособистісна регуляція поведінки юнаків і дівчат, уподібнення, ототожнення партнерів по спілкуванню і, як наслідок, – взаєморозуміння. Феномен ідентифікації

належить до найзначніших і найяскравіших процесів людського спілкування. Зокрема М. Герберт розглядає ідентифікацію як процес, за допомогою якого один суб'єкт уподібнюється до іншого, приймаючи його цінності, погляди, установки, життєвий досвід, а також специфічні форми його поведінки (Мыд, 2009, с. 98).

Одним із механізмів, що опосередковує формування в студентів духовних цінностей, є емпатія. В аспекті міжособистісної взаємодії, спілкування емпатію розглядають вчені як виконану за іншого інтроспекцію або здатність відчувати, бачити, виокремлювати, відтворювати й реагувати на почуття та переживання інших людей. Вона має складну структуру, включаючи когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Як когнітивне явище, емпатія – це спосіб розуміння іншої людини, спрямований на аналіз її особистості, й не тільки осмислене, але й інтуїтивне пізнання її емоційних переживань. Це здатність проникати в афективні орієнтації іншої людини, це співчутливість до її переживань, здатність прилучатися до емоційного життя іншого, розділяти його емоційні стани, відчувати емоційне благополуччя чи негаразди. І, нарешті, поведінковий компонент виявляється в здатності «вкладати» себе в іншого і впливати на зміни його особистості, його підтримку й активну допомогу (Дулына, 2003; Зимьянский, 2015).

Отже, вбачаємо в емпатії важливий чинник духовного розвитку студента. Вона є ефективним засобом розкриття, засвоєння й збалансованості внутрішнього змісту міжособистісних взаємин, соціальних норм. Без неї навряд чи можливе адекватне розуміння. Прояв емпатії в процесі комунікації свідчить про загальну установку не стільки на розуміння формального боку спілкування, скільки на входження в його прихований зміст, стан іншої людини, що відображається передусім невербальними засобами – інтонацією, жестами, позами. Тобто існує пряма залежність: чим вищою є загальна культура особистості, тим інтенсивнішою стає здатність співпереживати, співчувати людям. Егоцентричні емоції тут змінюються альтруїстичними мотивами. Дійова співучасть у долі іншого, співчуття до чужого горя

збагачують та розвивають міжособистісні взаємини. Актуалізація емпатійних процесів (розвиток емоційної сприйнятливості, відчуття внутрішнього сприяння іншому) реалізується в процесі взаємодії, спілкування старшокласників, змістом чого є турбота про іншу людину, що проявляється у співчутті та співпереживанні їй. Здатність співчувати та співпереживати і радіти за іншого, а отже, і вміти поставити себе на його місце – головне, що визначає добру людину. Ці здібності можна розвивати, цьому можна навчити студентську молодь (Кошелева, 2001).

У такий спосіб за умови ідентифікації й емпатії враховується поведінка іншої людини, але результат спільних дій буде різним: одна справа – зрозуміти партнера зі спілкування, ставши на його позицію, діючи відповідно до неї (ідентифікація); інша – зрозуміти його, враховуючи його точку зору, навіть співчувати йому, але діяти по-своєму (емпатія).

Для розвитку емоційно-ціннісного компонента духовних цінностей у студентів необхідно формувати гуманістичну установку на взаємодію, спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею у взаємодію; розвивати емпатію, ідентифікацію, інтерес до власного внутрішнього світу, позитивну «Я-концепцію», а також сприяти усвідомленню молодими людьми мотивів власної поведінки, удосконаленню структури їх ціннісних орієнтацій.

Слід зазначити, що духовні цінності ґрунтуються на певному рівні знань, зміст яких розкривається в розумінні студентами сутності духовних цінностей особистості (відповідальність, милосердя, толерантність, гідність, самодостатність). Одним із важливих складників когнітивного компонента є рефлексія. Рефлексія передбачає не тільки знання суб'єкта про себе та свою діяльність, а й уявлення про те, як він і його діяльність сприймаються іншими. Рефлексія як здатність до самопізнання, самооцінки, самоствавлення, самовиховання, саморегуляції надає особистості дослідити власне психічне життя ніби зі сторони. У процесі рефлексії об'єктом аналізу є результати набутого духовного досвіду. Рефлексія як самоналіз є

інструментом самоконтролю, вияву в поведінці відповідальності, гідності, толерантності, милосердя, самодостатності особистості.

На думку І. Беха рефлексія розгортається як розмірковування суб'єкта не лише в площині його життєвого сьогодення з властивими йому особистісними цінностями, бажаннями, прагненнями, а й у площині досягнення можливих вищих духовних надбань. І чим глибша і різнобічніша рефлексія, тим диференційованіше «Я». Від глибини рефлексії залежить емоційне ставлення особистості до об'єктів, які належать до сфери її духовних утворень (цінності пізнання, діяльності, спілкування). При цьому ті позитивні емоції, які виникають, можуть стати новою самоцінною мотивацією «Я самостійно змінюватиму себе духовно» (Бех, 2012, с. 48-59).

Знання про духовні цінності є необхідною, але недостатньою умовою їх формування в юнаків і дівчат. Ці знання мають стати їх переконаннями. З огляду на це дослідники наголошують на емоційно-ціннісній основі знань, оскільки лише тоді знання внутрішньо засвоюються, коли їх переживають студенти як цінність, стають для них внутрішніми мотивами поведінки (Єпік, 2002; Кордунова, 2015, Мірошніченко, 2014).

Праксичний компонент духовних цінностей студентів характеризує прояв двох (когнітивного та емоційно-ціннісного) компонентів у їх поведінці. Насамперед – це сукупність практичних дій, учинків, завдяки яким студенти реалізують предмет духовних цінностей чи добирають засоби для цього. Духовні цінності в контексті цього аспекту дослідження розглядаємо як вибір і реалізацію студентами способів взаємодії з навколишнім світом, пошук сенсу в цій взаємодії, що виражене в єдності знань, умінь і навичок відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності, нагромадження в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У зв'язку з цим праксичний компонент духовних цінностей студентів репрезентовано через оволодіння ними певним досвідом, що складається з п'яти компонентів:

1. Ціннісний досвід: інтереси, ідеали, переконання, соціальні норми. Він орієнтує зусилля юнаків і дівчат на формування духовних цінностей (у нашому випадку він є вираженням морального ідеалу й зразком вихованця з високим рівнем розвитку духовних цінностей).
2. Досвід рефлексії: співвідношення знань про свої можливості, самого себе з вимогами діяльності (у контексті нашого дослідження – з вимогами соціально-комунікативної діяльності).
3. Досвід звичайної активізації: адаптація до певної ситуації, спілкування, взаємодії, змін умов, орієнтація на визначені умови в досягненні успіху (допомагає пристосувати свої зусилля з метою розв'язання значущих завдань, зокрема готовності до особистісного й життєвого самовизначення).
4. Операційний досвід: уміння відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності, а також уміння саморегуляції (об'єднання конкретних знарядь перетворення ситуації і своїх можливостей).
5. Досвід співробітництва: формується у взаєминах і спілкуванні студентів з ровесниками, іншими людьми, сприяє об'єднанню зусиль, спільному вирішенню завдань та передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію (Тернопільська, 2012с, с. 132–133).

Усі п'ять компонентів суб'єктивного досвіду становлять цілісну систему життєвого досвіду студента як суб'єкта взаємодії, спілкування, життєвого самовизначення.

Практичний компонент духовних цінностей формується у процесі спілкування студентів і пов'язаний з різноманітною діяльністю, що виражена в умінні вихованців використовувати у взаємодії, спілкуванні свої соціальні, комунікативні властивості, у вміннях, пов'язаних із розумінням, урахуванням у міжособистісній взаємодії, спілкуванні особливостей іншої людини, вмінні встановлювати, підтримувати контакт, передавати й перехоплювати ініціативу в спілкуванні, постійно стимулювати як власну активність, так і

активність співрозмовника; прогнозувати можливий розвиток ситуації, у межах якої розгортається комунікація; вміти долати психологічні бар'єри; обирати адекватний стиль поведінки, жести, міміку тощо.

Значна роль у формуванні духовних цінностей студентів належить суспільно значущій спільній діяльності. Йдеться про провідну референтну групу, в якій міжособистісні взаємини зумовлені її змістом. Спільна діяльність передбачає систему взаємодії між ровесниками та сприяє встановленню позитивних взаємин між ними, уможлиблює їх духовне, особистісне зростання та є засобом розширення соціальних контактів студентів та їх успішної соціальної адаптації. У цьому зв'язку, як стверджує Л. Орбан-Лембрик, саме в групі виникає найсприятливіша ситуація для духовного розвитку студента. Насамперед, спільна групова діяльність передбачає систему взаємодії між одногрупниками, між конкретним студентом та групою як спільним суб'єктом, умовою й засобом формування якого є спілкування. Відповідно до цього складається система взаємодій індивідуальних та колективних потреб, інтересів, цінностей, мотивів, цілей, що регулюють вироблення певних правил та норм поведінки. І якщо ядром спрямованості колективної діяльності є цілі, значущість яких усвідомлюють усі, і домінують мотиви діяльності, то джерелом колективних цілей і мотивів є ціннісні орієнтації, що формуються в процесі прийняття групою цінностей суспільства (Орбан-Лембрик, 2002, с. 53).

Практичний компонент духовних цінностей відображений також у рівнях сформованості й стійкості духовних якостей студентської молоді (гідності, милосердя, толерантності, відповідальності, самодостатності), що роблять їх поведінку конструктивною, а також є вираженням їх здатності відповідати за свої дії, контролювати власні емоційні стани, жити в соціумі, співпрацювати, здійснювати на основі рефлексії вибір ситуації, проявляти толерантність у взаєминах. Цей компонент пов'язаний також із необхідністю формувати в студентів навички саморегуляції емоцій, поведінки у спілкуванні, взаємодії. Основна функція діяльності полягає в тому, що в ній

набувається соціальний досвід, досвід ставлення студентів до самого себе, людей, світу, формуються соціально-комунікативні вміння. Для організації конструктивної діяльності студентів слід насамперед сформувати в них усвідомлення необхідності й прагнення виявляти соціально-комунікативну культуру в щоденних міжособистісних взаєминах, а також опанувати її механізми (с. 135).

Вияв духовних цінностей студентами синтезує можливості вибору різноманітних варіантів поведінки, способів діяльності, які є адекватними щодо конкретних взаємин і тих умов, за яких вони реалізуються. У кожному випадку, вибираючи поведінку або різновид діяльності, студент мусить встановлювати нові зв'язки з іншими людьми, тому будь-який змістовний акт вибору, яким би індивідуальним він не здавався, є одночасно моментом функціонування спільності, до якої він включений, показником його потреби в спілкуванні, взаємодії. Саме тому взаємостосунків, комунікацію не можна нав'язати ззовні. Потрібно, щоб вони народжувалися й розвивалися як результат активності самої особистості, яка усвідомила необхідність і відповідальність за їх удосконалення.

Отже, духовні цінності студентів визначаються їх ціннісними орієнтирами, моральними переконаннями, взаємостосунками з оточуючими, здатністю діяти відповідно до соціально прийнятих норм поведінки. Вони відображають ставлення до себе, інших людей, навколишнього світу. Можна стверджувати, що моральні якості пов'язує соціум і вихованця, представляючи духовні цінності в емоційно закріпленій формі.

Зокрема поняття «відповідальність» як духовну цінність використовують для відображення ставлення студента до різних сторін навколишньої дійсності. Розвиток особистості студента включає в себе засвоєння і прийняття загальнолюдських духовних цінностей, таких, як істина, добро, краса, любов, обов'язок, мир, а також реалізацію цінностей у повсякденному житті та розвиток здатності чути, вести діалог, «прислухатися

до голосу совісті», до «вищого Я» особистості, формувати позитивний характер (Психологія на перетині тисячоліть, 1999, с. 421).

З огляду на це вчені розглядають відповідальність як одну з генералізуючих якостей, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, емоційного ставлення до обов'язку. Відповідальність також визначають як моральну рису людини, як мету виховання, як якість, яка концентрує в собі усвідомлений особистістю обов'язок (Тернопільська, 2003, с. 47–48).

Слід зазначити, що сформованість внутрішньої відповідальності є головним критерієм оцінки рівня духовної зрілості особистості студента. Загалом суб'єкт має сприймати відповідальність як вчинок, зважаючи при цьому на цілі та наслідки для близьких і знайомих, а не на непорушність правил. Головне – навчити особистість брати на себе відповідальність за негативні наслідки дій, які вона здійснює всупереч чийсь вимогам, але які імпонують власним переконанням.

За М. Савчиним, відповідальність є смисловим утворенням особистості студента, своєрідним загальним принципом співвіднесення (саморегулювання) в межах цілісної мотиваційно-смислової сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. Відповідальна поведінка – це тип соціальної поведінки людини, спрямованої на реалізацію предмета відповідальності (обов'язки, доручення, завдання), яка внутрішньо опосередкована особистісним смислом цього предмета і суб'єктивною імперативністю інстанції відповідальності, а у зовнішньому плані – конкретними соціально-психологічними та матеріальними умовами її реалізації. Серед мотивів відповідальної поведінки особистості студентів найбільш розвиненими виявляються мотиви суспільні, морального самоствердження та самореалізації (Савчин, 2008, с. 225).

Виявлення духовних цінностей, зокрема відповідальності студентами відбувається за певних умов. Ж. Піаже розробив концепцію відповідальної поведінки особистості, у якій на першій стадії виявляється «об'єктивна

відповідальність», а на вищій – «суб'єктивна». На першій стадії (7–11 років) діти пов'язують ступінь покарання, тобто міру відповідальності, з величиною нанесеного збитку, майже відкидаючи при цьому мотиви, за яких нанесений збиток (це пов'язано з недостатнім життєвим досвідом та відсутністю причинного аналізу). До 12 років у підлітка формується суб'єктивна відповідальність, коли вже враховуються наміри і мотиви, що спонукають суб'єкта до певної лінії поведінки. На основі цього вчений довів, що в індивідуальному розвитку дитина проходить шлях від морального реалізму до автономної моралі (Піаже, 1994). Численні дослідження вчених, які довели згідно з концепцією Ж. Піаже, підтверджують, що перехід від об'єктивної до суб'єктивної відповідальності здійснюється поетапно і має загальний характер.

В означеному контексті В. Тернопільська виділяє стадії відповідальності залежно від вчинку та зовнішніх умов, а саме: генералізовану відповідальність: особистість відповідальна за будь-які наслідки таких дій, у яких вона брала участь або з якими була пов'язана яким-небудь чином; власну відповідальність: індивід відповідальний лише за те, що ним безпосередньо зроблено; при цьому не має різниці між випадковими, навмисними й передбачуваними результатами; диференційовану відповідальність: суб'єкт відповідальний за будь-який передбачуваний результат дії незалежно від того, був він навмисним чи ні; усвідомлювану відповідальність: особистість відповідає не тільки за свої наміри та наслідки їх реалізації, але й за значення, яке вона надає зовнішнім факторам і які внаслідок цього так чи так впливають на результат дії; повну відповідальність: індивід повністю відповідальний за процес, результати та наслідки дій, якими б не були умови їх протікання (Тернопільська, 2004, с.49).

Проте розвиток відповідальності особистості, за В. Сухомлинським, успішно формується за умови поєднання виховання з самовихованням, яке є досить актуальним у юнацькому віці. Тому він зазначає, що виховна сила

колективу, цілюща сила праці – це азбучні істини виховання, але вони не піднімаються вище за азбуку, якщо немає внутрішньої індивідуальної духовної діяльності, у якій формуються ідеали. Він не раз підкреслював, що суть самовиховання полягає в тому, щоб вміти змусити себе, звеліти самому собі, взяти владу над собою, починаючи з найменшого, незначного, змушуючи себе робити те, чого часом і не бажаєш. Самовиховання вимагає від людини довготривалих вольових зусиль, уміння керувати собою, досягати поставленої мети. «Придушуй у собі щонайменші ознаки слабовілля – вередування, образливість, дратівливість, слізливість, індивідуалізм. Людина – це насамперед сила духу, уміння наказати собі, примусити себе» (Сухомлинський, (1975), с.133).

Процес формування відповідальності студентів ефективно здійснюється при дотриманні певних психолого-педагогічних умов (розвиток внутрішньої мотивації; формування знань і вмінь відповідальної поведінки; поєднання навчальної та дослідно-пошукової діяльності студентів; включення їх в різноманітні види діяльності з урахуванням індивідуальних інтересів і здібностей; координація життя і діяльності студентів органами самоврядування; застосування у виховній діяльності новітніх технологій, систематичне діагностування та корекція розвитку соціальної відповідальності), які дозволяють скеровувати виховний процес у напрямі виявлення суб'єктивності студента щодо реалізації предмета відповідальності, а також застосування опосередкованого керування процесом розвитку особистості студентів як суб'єктів відповідальної поведінки, врахування їх індивідуальних особливостей.

Заслуговує на увагу думка В. Тернопільською про відповідальність як генералізуючу якість, що характеризує соціальну типовість особистості студента, тобто його здатність дотримуватися у своїй поведінці й діяльності загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм; вміння об'єктивно прогнозувати, проектувати власні дії; адекватно оцінювати себе, здійснювати самооцінку й самоконтроль; активно й соціально значуще виявляти свої

індивідуальні здібності; виконувати рольові обов'язки та звітувати за власні дії (Тернопільська, с. 49–50).

Розглядаючи такий складник змістової структури, як толерантність, зазначимо, що це є моральна якість, що характеризує ставлення студентів до інтересів, переконань, вірувань, звичок та поведінки інших людей. Вона виражається в прагненні досягнути взаємного розуміння та узгодження різних інтересів та поглядів без застосування тиску, переважно методами роз'яснення та переконання (Олексюк, 2013, с. 37). Таке визначення не обмежує застосування толерантності тільки до представників інших націй, народностей та релігій, а визначає моральну основу якості особистості. Але подані вище визначення не є кінцевими, оскільки в них мова не йде про визнання та повагу самих людей, які відрізняються від нас, – визнання як окремих особистостей, так і соціальних або етнічних груп, до яких вони належать. Подібне визначення зафіксоване в американському словнику «American Heritage Dictionary», що трактує толерантність у широкому розумінні як «здатність до визнання або практичне визнання й повага переконань та дій інших людей» (The American Heritage. Dictionary of the English Language, fifth edition, 2011). Толерантність як один із найважливіших виявів духовності в студентському співтоваристві означає повагу до «чужих і близьких», прийняття і розуміння різноманітних культур у сучасному поліетнічному просторі, різних форм і способів виражень індивідуальності кожного члена соціуму.

Вчені розглядають толерантність як найважливішу складову духовної зрілості особистості. Зокрема: а) сенсуальна терпимість особистості, яка пов'язана зі стійкістю організму до впливу соціального середовища, що проявляється ослабленим реагуванням на будь-який несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості до його впливу, у тому числі до впливів суб'єктів міжособистісної взаємодії. Сенсуальна терпимість є «терпимість-черствість», «терпимість-міцність», «терпимість-стіна»; б) диспозиційна терпимість особистості забезпечує терпимість особистості в процесі

соціальної взаємодії, готовність до певної «терпимої» реакції особистості на середовище. Диспозиційна терпимість передбачає ціннісні взаємини між студентами, ставлення до себе, інших людей, певні установки особистості. Диспозиційна терпимість є «терпимість-позиція», «терпимість-установка», «терпимість-світогляд» (Павленко, Мельничук, 2014, с. 53–54).

У сучасних умовах толерантність виявляється в готовності студента реагувати на зовнішній світ через емпатію, милосердя, довіру, співпереживання, відповідальність, комунікативні уміння. Така готовність пов'язана з індивідуальною ментальністю: системою ціннісного ставлення до інших людей, досвіду загалом. Студентам з низьким рівнем толерантності притаманна зайва категоричність у вирішенні різних життєвих проблем, нездатність до різного роду змін і стосунків. Тому можна визначити два важливих аспекти толерантності: зовнішня толерантність (до інших), тобто сприйняття і розуміння того, що інші можуть мати свою позицію, своє бачення з різних поглядів, з урахуванням різних факторів; внутрішня толерантність – здатність приймати рішення, обдумувати проблеми, навіть коли не відомі всі умови і можливі наслідки (Безкоровайна, 2015).

Як стверджує В. Тернопільська, виховання толерантності потребує включення у виховний процес умов, адекватних віковим та індивідуальним особливостям особистості, що виражається насамперед в готовності педагога до безоцінного його прийняття, яке ґрунтується на довірі, емпатії, відкритості у взаєминах з нею. Крім того, взаємини в колективі мають бути організовані на засадах взаємодопомоги, довіри, доброзичливого й відкритого спілкування. Особливу увагу слід приділити практиці гуманних взаємин студентів, наполегливій щоденній роботі, спрямованій на перехід «знаних» мотивів (орієнтація на те, що добре, а що погано) у мотиви, які діють насправді (повсякденне керування у своїй діяльності засвоєними нормами взаємодії, спілкування поведінки). Як правило, досить часто спостерігають розбіжність між знаннями і реальною поведінкою вихованців, що виявляється в їх невмінні переносити знання та дії, використані в одній

ситуації на іншу, знаходити правильний спосіб поведінки, взаємодії, спілкування на основі вже відомих правил. Досить часто ця розбіжність пояснюється недостатністю практичного досвіду вихованців щодо втілення наявних знань у власну поведінку. Щоб подолати цей дисбаланс, необхідно систематично привчати вихованців до вияву толерантності у взаєминах, активності в міжособистісній взаємодії, спілкуванні з людьми (Тернопільська, 2014, с. 69).

У своєму дослідженні дотримуватимосся думки про те, що толерантність як духовна цінність особистості студента характеризує терпиме ставлення, повагу, сприйняття та розуміння інших людей незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності; інших поглядів, характеру, темпераменту, звичок; різних культурних груп чи їхніх представників, різноманітних форм самовираження та самовиявлення людської особистості.

Толерантність виступає духовною цінністю, нормою духовного життя, принципом людських взаємин, поведінки, якістю особистості. Отже, толерантність є складним і багатограним утворенням, духовною цінністю студентської молоді, завдяки чому її спілкування, взаємодія стає виваженою та сприяє знаходженню істини навіть у конфліктній ситуації та виявляється в повазі до чужих звичаїв і думок, вірувань і політичних уподобань, інтересів, стану та почуттів інших людей.

Якісна характеристика будь-якого суспільства залежить від здатності людей співіснувати одне з одним, від того, наскільки сприймають вони одне одного, чи поважають і підтримують, чи навчаються одне від одного, як об'єднують свої зусилля в ім'я загального добра, для постійного покращення свого матеріального й духовного життя. В умовах соціальної розмаїтості дуже важливо встановити культуру миру, що неможливо без дієвого виховання, заснованого на принципах толерантності.

Найвищим показником духовної зрілості особистості виступають її вчинки у ставленні до інших людей. Зокрема, на думку І. Беха, вчинок -

милосердя є вираженням почуттів людини, спрямованих на благополуччя іншого. У такому вчинку кристалізуються найкращі почуттєві надбання, які особистість плекає в собі, незважаючи на несприятливі життєві обставини. Він стверджує, що у вчинку-милосерді обов'язково наявні відкритість внутрішнього світу людини до подібної собі, в іншому разі такий учинок не може бути здійснений. Розрізняють два види вчинку-милосердя. Перший – це вчинок, у якому особистість здійснює акт благодіяння, що мотивований її переживаннями жалості до іншої людини. Якщо такий акт спонукає почуття пихи чи подібне до нього, то його не можна кваліфікувати як милосердя. Другий вид пов'язаний з актом виправдання, прощення чи пробачення людиною людини (Бех, 2006, с. 218).

За М. Стельмаховичем милосердя виявляється в готовності допомогти кому-небудь, виявити поблажливість до кого-небудь зі співчуття, людинолюбства, серцевої участі, діяльна допомога кому-небудь, викликана цими почуттями (352). Милосердя – жалісливе, доброзичливе, дбайливе ставлення до іншої людини. Милосердя є діяльним співчуттям і конкретно виражається доброті стосовно нужденних, знедолених (Вишневська, 2010).

Милосердя як духовна цінність передбачає не тільки самовідданість і доброзичливість, а й розуміння іншої людини, співчуття їй, участь в її житті. Звідси випливає, що милосердя опосередковане служінням, цим воно підносене над милостинею, послугою, допомогою (Стельмахович, 2011, с. 32). Слід зауважити, що в понятті милосердя поєднуються два аспекти – духовно-емоційний та конкретно практичний. Без першого милосердя вироджується в холодну філантропію, без другого – в порожню сентиментальність. Милосердя здатне подолати всі бар'єри між своїми і чужими, зблизити людей. Основні якості милосердної особистості: позитивні – співпереживання, співчуття, причетність, турбота про інших, практична допомога іншим; негативні – замкнутість, байдужість, відлюдність, показне співчуття, холодна філантропія. У практичному аспекті милосердя є прагненням допомагати людям. Допомогу під впливом сердечного

співпереживання відрізняють від простих людських актів милосердя, які є етичною цінністю самі по собі. Діяльно допомагати іншому самореалізуватися, здійснити свою місію – у цьому сенс категорії милосердя.

Отже, милосердя виступає основою розвитку здатності студентської молоді до співпереживання, душевної щедрості, безкорисливого надання допомоги іншим людям.

Виховання милосердя як духовної цінності передбачає побудову стосунків із молоддю на основі доброзичливості та довіри, створення атмосфери згуртованості та взаємодопомоги. Саме тоді студенти в складній ситуації завжди будуть керуватися принципами братерства, людяності й поваги до особистості.

Милосердя виявляється в здатності особистості до співпереживання, співчуття, жалісливості, реальної допомоги ближньому й усьому живому на основі людинолюбства, терпимості, доброти, вміння пробачати й не засуджувати. До показників милосердя можна віднести: емоційно-чуттєве сприйняття милосердя як найвищої духовної цінності (здатність співпереживати, співчувати, отримувати позитивні емоції від милосердних проявів); розуміння сутності милосердя й здатність до милосердних проявів (уявлення про милосердя та способи його прояву, уміння здійснити правильний моральний вибір, здатність усвідомити та обґрунтувати його); інтерес і потреба, ціннісні та соціальні установки щодо проявів милосердя (здатність розрізняти позитивні й негативні вчинки, виокремлювати ситуації й суб'єкти, які потребують милосердя; наявність переконань щодо необхідності милосердя); наявність досвіду милосердної поведінки з власної ініціативи (здатність до альтруїстичних учинків, обмеження власних бажань на користь іншого, уміння вибрати доречний та адекватний спосіб прояву милосердя) (Виневська, 2010, с. 15).

Під час вияву милості як безкорисливого благодіяння відбувається духовне єднання: одна людина настільки переймається негараздами іншої, що тимчасово ототожнює себе з нею, ніби розчиняється в ній. Ця емоційна

особливість відіграє велику роль у взаєминах людей, у сприйнятті ними одна одної, встановленні взаєморозуміння. Вчинок-милосердя має певні етапи становлення. Спочатку милосердя може бути одноразовим виявом, потім спорадичним, малим за суб'єктивною й об'єктивною значущістю. Згодом милосердя як сприяння іншому виявляється більш-менш постійно. Зростає також його значущість для того, хто є його об'єктом. Відбуваються зміни і в мотиваційній основі вчинку-милосердя. З розгортанням процесу загального емоційного розвитку особистості милість, яку спонукають переживання жалості, трансформується в милість, яка ґрунтується на любові людини до людини (с. 218).

Педагог, який формує у вихованців вчинок-милосердя як духовну цінність, має керуватися певними положеннями:

1. Розвинене милосердя полягає не в тому, щоб допомогти одноразово, а в тому, щоб робити це завжди і з радістю.
2. Коли особистість набуває досвіду здійснення вчинку-милосердя, має розширюватися значущий соціальний простір дії. Спочатку він обмежений рідними суб'єкта вчинку, потім охоплює його близьких, згодом до нього долучаються друзі та ровесники. За доцільних виховних дій вчинок-милосердя може поширюватися на знайомих і незнайомих людей.
3. Формами вияву вчинку-милосердя є реальна допомога справою, заступництво, добра порада, співчуття, психологічна підтримка тощо. Ці форми мають виступати як вияв діяльній любові людини до людини, а саме милосердя при цьому займає чільне місце серед усіх чеснот особистості (с. 219).

Серед педагогічних умов, що сприяють вихованню милосердя, можна виокремити гуманну взаємодію студентів у групі з викладачами, батьками; створення в студентському колективі сприятливого для проявів милосердя емоційного мікроклімату; врахування особливостей здійснення освітнього

процесу у закладі вищої освіти, постійну діагностику та корекцію міжособистісних взаємин студентів (Горіна, 2014).

Гідність є базовою цінністю, що відображає уяву про цінність будь-якої людини як моральної особистості. Це означає також свідоме ставлення людини до себе самої та ставлення до неї з боку інших і суспільства загалом, у якому визначається її цінність. Гідність виражає уявлення про цінності кожної особи, яка або реалізувала себе, або може реалізуватися в майбутньому.

Гідність належить до цінностей духовного світу людини, а тому вони, як і інші цінності, об'єктивні за змістом, оскільки зумовлені всією сукупністю обставин життя людей і виражають об'єктивну необхідність духовного освоєння ними природного й соціального світу, який їх оточує. Водночас духовні цінності суб'єктивні за формою, оскільки виступають як прояви внутрішнього світу людей, їх суспільної та індивідуальної свідомості й самосвідомості.

Гідність – найвища соціальна, духовна цінність, яка свідчить, з одного, об'єктивного, боку, про значущість людини для суспільства з погляду її моральних, духовних, фізичних (природних) якостей, тобто значущість індивіда як людини, як представника людства незалежно від належності до тієї чи тієї соціальної спільноти, групи та становища в суспільстві, а з іншого, суб'єктивного, боку – про особистісну значущість для особи її моральних, духовних, фізичних (природних) якостей незалежно від соціальної належності до тієї чи тієї спільноти людей і становища в суспільстві, про усвідомлення й почуття цієї значущості (Александрова, 2014, с. 82). Феномен гідності можна окреслити як особливу властивість молодій людині, що виявляється передусім в усвідомленні та переживанні нею своєї духовної та індивідуально-психологічної цінності як суб'єкта й об'єкта культури.

Гідність є особливим моральним ставленням людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності й моральної рівності з іншими людьми; ставлення до людини інших людей, у якому визначається її

безумовна цінність. Так, М. Тофтул характеризує гідність як ціннісне ставлення особистості студента до себе та інших людей крізь призму совісті, честі, відповідальності, толерантності (Тофтул, 2014, с. 145–146). Гідність функціонує як внутрішня умова діяльнісного ставлення студента до дійсності. У цьому сенсі переживання почуття власної гідності є турботою про її збереження в очах ровесників, інших людей. Вона являє собою найбільш сенситивну частину «Его», захищаючи яке, студент з почуттям власної гідності використовує всі можливі ресурси. К.Журба наголошує, що почуття власної гідності є індикатором благополуччя статусу юнаків і дівчат у міжособистісних стосунках (Журба, 2014, с.4).

Становлення моральності студентської молоді пов'язане не лише із засвоєнням духовних цінностей, але і їх інтеріоризацією, вираженої у прагненні юнаків і дівчат вирішувати екзистенціальні проблеми, займатися пошуком сенсу життя. Почуття власної гідності виявляється в єдності індивідуального досвіду, коли послідовність і передбачуваність особистісних проявів говорять про цілісність особистості студента, тоді як непослідовність та непередбачуваність поведінки можуть свідчити про несформованість його моральної сфери (Шкільна, 2011, с. 243). За твердженням К. Журби, почуття власної гідності функціонує як моральний стрижень, що визначає спрямованість поведінки і стосунків особистості (Журба, 2014, с. 12).

У дослідженні В. Рибалки «Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога» гідність розглядається як сутнісна етико-психологічна та аксіопсихологічна ознака людини, що є суб'єктом моральної поведінки та творчої діяльності з продукування духовних і матеріальних цінностей, зокрема й себе як найвищої цінності (Рибалка, 2010а, с. 3).

Визнання цінності особистості, її усвідомлення та переживання у формі гідності, вимагає врахування об'єктивного і суб'єктивного аспектів, тобто об'єктивну духовну цінність та суб'єктивну індивідуальну самоцінність особистості. Їх усвідомлення означає, за А. Петровським, що вони постають предметом пізнання, цілепокладання, рефлексії й переживання самою

особистістю у відповідь на визнання чи невизнання, піднесення або приниження, використання чи нехтування тощо (Петровський, 1978).

Гідність особистості включає передусім такі основні етико-психологічні, соціально- та індивідуально-психологічні риси, як: потреба в самоповазі, вимогливість до себе, шляхетність, авторитет, сумлінність, правдивість перед собою, самоконтроль, почуття відповідальності перед власною совістю, самолюбство (Мучник, 2009, с.7). Важливим для розуміння сутності гідності студентської молоді є статичний і динамічний аспекти, пов'язані з постійністю та мінливістю у свідомості людей цінності й самоцінності своєї особистості, її гідності, приниження, врівноваження і піднесення в міжособистісних взаєминах та у власній самосвідомості.

Значення гідності учня й педагога для підвищення ефективності навчальної діяльності розкрив У. Джемс. У своїй книзі «Бесіди з учителями про психологію» він підкреслював принципову роль «спонукань честолюбства» в успішності навчання, вмиле використання яких педагогом у їхніх вищих і благородних формах гордості й запалу може спонукати учня до більшої заповзятливості у навчанні, до демонстрації «вищої межі його здібностей» (Джеймс, 1998, с.101-102).

Гідність виявляється у ставленні студента до себе, до інших людей, до світу в цілому. Виховання гідності є двостороннім, тривалим, неперервним процесом, спрямованим на розвиток духовних потреб, почуттів, переконань, стійких норм поведінки, формування морального досвіду тощо.

З огляду на це І. Шкільна виділяє такі функції гідності:

- регулювальну – моральна регуляція у виборі вчинків, перенесення в поведінку студента реальних моральних стосунків суспільства;
- сенсоутворювальну – готовність студента здійснювати моральні вчинки, виражати оціночні судження морального спрямування;
- інтегровальну – виховання гідності на ґрунті свободи, емоційного підйому, вольових зусиль, життєвого досвіду студента, підпорядкованого моральним цілям (Шкільна, 2011, с. 24).

Водночас у педагогічній практиці можемо спостерігати суперечності між: кризовими явищами в моральній сфері та необхідністю виховання людини з високим рівнем культури, гідності; прагненням студентів до визнання їхньої гідності та недбалим ставленням до чужої гідності.

Слід зазначити, що причиною академічної неуспішності студентів, відхилень у їх поведінці, випадків суїциду досить часто виступають різні форми приниження цінності їх особистості, гідності. Тому виникає потреба визначення засобів профілактики надмірного приниження або піднесення цінності студента, методів певного піднесення або приниження гідності тощо. З метою профілактики приниження гідності особистості студентів викладачам слід уникати таких принизливих для студентів ситуацій, як: необґрунтовані заперечення, заборони, гостра критика і звинувачення; негативна несправедлива оцінка; підозра в поганих учинках; публічне звинувачення, образа й осуд; байдужість до досягнень і успіхів; невдячність; недовіра; ненависть; брехня, різка відмова в симпатії і любові; знущання, обзивання; публічний конфлікт; лайка і фізичний вплив; несправедливість; авторитаризм, деспотизм, маніпулювання; нівелювання; безправ'я; грубість, вандалізм; хронічні невдачі, провали; зрада; самотність; депресія; відторгнення в колективі; важка хвороба; зневага; заздрість; лінь; дистрес; тривога, страх; неповага; придушення особистості і т. д. Усі вони утворюють інтегративний негативний фактор приниження особистості (Мучник, 2009, с. 109).

Для профілактики аксіопсихологічних відхилень у поведінці студентської молоді слід формувати ситуації адекватного підвищення цінності особистості студента, захисту, підтримки та утвердження його честі й гідності, які створюються шляхом виключення, подолання, зняття зазначених вище ситуацій приниження й переходу:

- а) від фізіологічних потреб до сенсу життя;
- б) від антипатії і ненависті до симпатії й любові;

- в) від безпосередності психічної активності до опосередкованості психологічної діяльності особистості;
- г) від використання обмежених, грубих і спотворених образів дійсності до створення повних, змістовних і точних уявлень про людей та світ;
- д) від локальних і короткочасних ситуаційних рефлексорних реакцій організму до особистісних вчинків та діяльності;
- е) від низьких, елементарних, грубих і випадкових афектів до високих, складних і тонких почуттів;
- ж) від переважного споживання до створення цінностей та від репродукування до творчості;
- з) від апатії та байдужості до емпатії й зацікавленості в людях,
- и) від внутрішніх та міжособистісних конфліктів до гармонії внутрішнього світу і згоди з іншими;
- к) від пригнобленого, приниженого стану до стану свободи і одухотворення;
- л) від почуття провини до почуття прощення, від помсти до співпраці;
- м) від егоїзму до альтруїзму – через альтруїстичний егоїзм до егоїстичного альтруїзму;
- н) від буденного і рутинного до божественного і натхненного;
- о) від зла до добра,
- п) від варварського, тваринного до гуманістичного, культурного;
- р) від нещастя до щастя і т.д.

Ці аспекти утворюють інтегративний позитивний фактор піднесення особистості.

В. Рибалка виділяють п'ять основних стратегій у діяльності практичного психолога:

1. Нормалізуюче піднесення честі та гідності іншої особистості.
2. Нормалізуюче пониження честі та гідності іншої особистості.
3. Врівноваження честі та гідності іншої й власної особистості.
4. Доцільне самопіднесення честі й гідності власної особистості.

5. Доцільне пониження честі та гідності власної особистості (Рибалка, 2010а, с. 64).

Відомий психолог Б. Братусь визначає чотири рівні в структурі особистості, які характеризують ступінь її духовності: егоцентричний – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним; групоцентричний – ототожнення особи з певною групою, яка для неї є цінною; просоціальний (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними, діяльність людини спрямована на користь іншим; духовний (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших істотами особливого роду, які пов'язані між собою, співвіднесені з духовним світом (Братусь, 1985, с. 192).

Зупинимось на такому складнику змістової структури як самодостатність. Самодостатність можна окреслити як духовно-моральну якість, духовну цінність людини, що виявляється в її впевненості у своїх силах і здатності автономно забезпечувати вирішення проблем. Самодостатня людина вважає себе готовою до вирішення будь-яких проблем, але не враховує чужу думку, вона вперта й цілеспрямована в досягненні мети. Така самодостатність ідентична самовпевненості. Самодостатність є однією з базових потреб людини, що містить компетентність, свободу, незалежність, відповідальність, гідність, досягнення (Тулина, 2001). На думку А. Маслоу, самодостатність сформована з особистісних прагнень, що ведуть до досягнень, розвитку духовних цінностей (Маслоу, 1999).

Для К. Роджерса основною є цілісна особистість з її самоактуалізацією, де самодостатність є визначальним чинником саморозкриття особистості, що полягає в розширенні власного досвіду й поглибленні знань про себе, унаслідок чого формується впевненість у собі та ствердження власного «Я» в соціумі й у самому собі (Роджерс, 1986, с. 199-200). Самодостатність як особистісне утворення є феноменом внутрішнього походження в системній структурі соціальних ставлень студента, які спрямовані на інших людей і є

наслідком сформованості в нього духовних цінностей (відповідальності, толерантності, милосердя, гідності).

З огляду на це І. Бех наголошує, що основою почуття гідності, а в її складі й самодостатності особистості, є морально-духовні цінності. Цінності передбачають наявність потреб, бажань, ідеалів суб'єкта. Вони представляють те, що людина «особливо цінує в житті, навколишньому світі, людях, матеріальній і духовній культурі; те, чому вона надає особливого значення» (Бех, 2008, с. 302). Отже, вчений визначає формулу гідності особистості через самодостатність.

Самодостатність як цінність юнаків і дівчат наділяє їх здатністю бути суб'єктом власного життя. Своє розуміння людини як суб'єкта життя С. Рубінштейн дав через аналіз її ставлення до життя. Людина стає суб'єктом у тому сенсі, що вона виробляє свій спосіб вирішення життєвих протиріч, усвідомлює свою відповідальність перед собою і людьми за наслідок своєї діяльності (Рубінштейн, 1989, с. 249).

Самодостатність виявляється передусім у ціннісному ставленні студентської молоді до себе та до навколишньої дійсності, здатності зрозуміти й прийняти людей, самостійності, впевненості в собі, задоволеності життям, здатності до прийняття відповідальних рішень. У зв'язку з цим у ситуаціях невдач самодостатність змушує молодих людей тверезо оцінювати ситуацію, мобілізувати зусилля на подолання перешкод.

Виховання самодостатності студентів як суб'єктів освітнього процесу визначає їх поведінку, ставлення до себе, до людей, до життя. Почуття самодостатності, ставлення студента до себе характеризує усвідомлення ним своєї власної цінності як унікальної, неповторної особистості.

Самодостатність студента характеризується як здатність обходитися без зовнішньої підтримки в досягненні професійних цілей і результатів. Ефективне управління освітнім закладом слугує важливим фактором розвитку духовних цінностей, дозволяє сконцентрувати духовні й фізичні сили, здатність і можливість кожного фахівця для досягнення освітніх

завдань. Модель управління розвитком самодостатності студентів заснована на концепції реалізації суб'єкт-суб'єктних зв'язків, партнерстві, співробітництві й співтворчості педагогічного і студентського колективу ітакерівників освітнього закладу, системності й послідовності управлінської діяльності (Крошихін, 2008, с. 34–35). Основою професійної самодостатності студента є самовідчуття, відчуття себе людиною, здатною вносити позитивні зміни в освітній процес ЗВО.

Самодостатність є найвищим проявом так званої «самості» (до неї відносять будь-які здібності людини, що розпочинаються з частини «само»), тому складовими поняттями необхідно вважати самопізнання, самосвідомість, самооцінку, самореалізацію, самоактуалізацію, самоідентифікацію (с. 77). Педагогічними умовами ефективного управління розвитком професійної самодостатності педагогів є: створення умов для професійного зростання кадрів; застосування всього спектра мотиваційних установок; організація кваліфікованого і прозорого стимулювання педагога; професійно-психологічну підтримку і науково-методичний супровід процесу професійного ставлення педагога (с. 108).

Змістова структура духовних цінностей є складною динамічною системою, змістові й структурні складники якої постійно взаємодіють і за умови сприятливого розвитку особистості студента розширюються, збагачуються, об'єднуються в більш складне особистісне утворення. Усі компоненти духовних цінностей (когнітивний, емоційно-ціннісний, праксичний) органічно взаємопов'язані і взаємозумовлюють один одного.

2.2. Критерії, показники, рівні сформованості духовних цінностей студентів закладів вищої освіти

Виховання і навчання студентської молоді багато в чому залежить від правильного врахування та об'єктивної оцінки їх результатів. Об'єктивна оцінка ефективності формування духовних цінностей студентів вищої школи передбачає обґрунтування відповідних критеріїв і показників. У психолого-педагогічній літературі виокремлюють різні підходи щодо проблеми визначення критеріїв вихованості особистості. Так, критерії й показники моральної вихованості школярів обґрунтовують І. Бех, В. Білоусова, М. Боришевський, І. Зверєва, Л. Коваль, М. Монахов, П. Фролов; питання ефективності вихованості розглядають Б. Волков, С. Карпенчук, Л. Кирилюк, А. Кочетов, Д. Ніколенко, Л. Проколієнко та ін.

У педагогічній теорії критерій подано як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, мірило: «критерій – засіб для судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь», «мірило судження та оцінки», «основна ознака, за якою одне рішення обирається із багатьох можливих» (Зверєва, Коваль Фролов, 1995, с. 8). При цьому критерій розуміють як деяку найбільш загальну властивість, за якою міркують про те чи те явище, що об'єднує в собі низку простих показників. Самі ж показники можуть бути обґрунтовані через низку ознак, прикмет, що можуть безпосередньо спостерігатися та підлягати вимірюванню. М. Монахов визначає критерій як ідеальний зразок, еталон, що відтворює вищий, найдосконаліший рівень сформованості певного утворення, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності й наближення його реального рівня до норми, до ідеалу (Монахов, 1981, с. 68). Виділення чітких критеріїв є однією з вимог у методології педагогічних досліджень.

На думку І. Беха, критерієм вихованості людини можуть бути ступінь її сходження й повнота оволодіння загальнолюдськими й національними, гуманістичними, морально-духовними цінностями, що становлять основу

відповідних учинків, а також рівень та ієрархія якостей особистості, набутих нею в процесі виховання (Бех, 2003, с.7).

Критерії вихованості, за Б. Волковим, є ознаками, на основі яких доходять висновок про рівні вихованості людини, оцінюють результати виховного впливу (Волков, 1996, с. 213). Критерієм вихованості особистості є не лише знання законів, правил, норм поведінки, спілкування, а й конкретні дії відповідно до визнаних норм і правил.

Крім того, вчені виділяють критерії моральної вихованості, до яких відносять: ставлення школярів до людей, до себе; рівень розвитку соціально значущих якостей особистості; співвідношення мотивів поведінки, характеру вчинків особистості з нормами та правилами моралі (Критерії та показники вихованості, 2007, с.111–112).

Дослідження моральної вихованості школярів дозволили А. Зосимовському дійти висновку про те, що моральність вихованця є віддзеркаленням певного рівня моральної свідомості та практичної (поведінкової) готовності до здійснення етичних учинків. Він виокремлює такі критерії для визначення готовності до здійснення моральної діяльності:

- 1) повнота етичних знань вихованця, що дозволяє враховувати ступінь інформованості дитини, тоді як відсутність певного мінімуму моральних знань, недостатня інформованість може породжувати різні аморальні вчинки;
- 2) глибина усвідомлення значущості стрижневих етичних норм, що забезпечує їх емоційно-позитивне сприйняття (Тернопільська, 2012b, с. 117).

Рівень моральної вихованості учня визначається не тільки і не стільки знанням правил поведінки, моральних норм, принципів, скільки їх фактичним дотриманням із власної ініціативи, що зумовлено сформованістю стійких моральних потреб і відповідних мотивів. Тому внутрішня зумовленість поведінки, сформованість соціально цінних мотивів дій і вчинків, і передусім моральної вмотивованості активності, є одним із найнеобхідніших критеріїв вихованості (с. 118).

Вчені поділяють критерії вихованості на дві групи: ті, що пов'язані з проявом результатів виховання в зовнішній формі-судженні, оцінках, учинках, діях особистості, й такі, які свідчать про явища, приховані від очей вихователя, – мотиви, переконання, орієнтації, а показниками вихованості виступають такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей, здатність включатися в різні види діяльності, виявляючи в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність (Куниціна, Казаринова, Погольша, 2003, с. 196–197).

Головним критерієм сформованості духовних цінностей студента є ідеальний рівень, тобто такий, що відповідає вимогам, які визначає суспільство до розвитку певної вікової групи. Виявляється він у конкретних соціально значущих взаєминах студентської молоді та відповідних якостях.

Для повного і глибокого аналізу духовних цінностей студентів вищої школи необхідно оперувати відомостями, що характеризують якісний і кількісний аспекти їх формування у студентському віці. Тому для вивчення рівнів сформованості духовних цінностей визначаємо низку критеріїв, а також виокремлюємо оптимальну кількість показників, що повною мірою характеризують критерій сформованості цього інтегрального утворення студента (Білоусова, 1997, с. 116-117).

Духовні цінності обґрунтовуємо як інтегральне особистісне утворення в сукупності норм, цінностей, способів поведінки, прийнятих у соціумі, умінь і навичок відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, що забезпечують самодостатність його особистості, можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію. Тому важливо під час визначення рівнів сформованості духовних цінностей студентів враховувати обсяг знань, ступінь, глибину їх усвідомлення, наявність у них емоційно-позитивного ставлення до себе, ровесників людей, які оточують, спрямованість та стійкість мотивів соціальної поведінки (досягнення успіху та уникнення невдач, афіліації, просоціальної поведінки, спілкування), здатність до самореалізації дій, учинків і ступінь її прояву у взаємостосунках,

ступінь розвитку комунікативних умінь і навичок відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності.

З огляду на теоретичний аналіз, духовні цінності розглядаємо як узагальнене поняття, що ґрунтується на системі критеріїв нижчого рівня узагальнення, в ролі яких виступають структурні компоненти цього поняття. Визначені компоненти взаємодіють і утворюють певну цілісність. До кожного зі структурних компонентів визначено критерії, що уточнюються низкою показників для визначення рівнів сформованості цього інтегрального утворення (рис. 2.1).

З метою якісної оцінки рівнів сформованості духовних цінностей студентів у нашому дослідженні попередньо виокремили когнітивний, емоційно-ціннісний, практичний компоненти. Визначаючи й доповнюючи один одного, вони через показники, індикатори характеризують кількісний і якісний аспекти особистості та відображають наявність, стихійність, широту, дієвість вияву духовних цінностей. Зокрема когнітивний компонент духовних цінностей характеризує співвідношення рівня розвитку знань про моральні норми, правила, моделі поведінки, прийняті в соціумі, віддзеркалює рівень і дієвість знань про сутність і особливості взаємодії з іншими людьми, відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність, а також їх актуалізацію у встановленні й реалізації взаєностосунків, вибір способів, засобів і механізмів взаємодії.

Критерієм когнітивного компоненту виступає знання про духовні цінності, глибина їх осмислення та усвідомлення доцільності оволодіння ними.

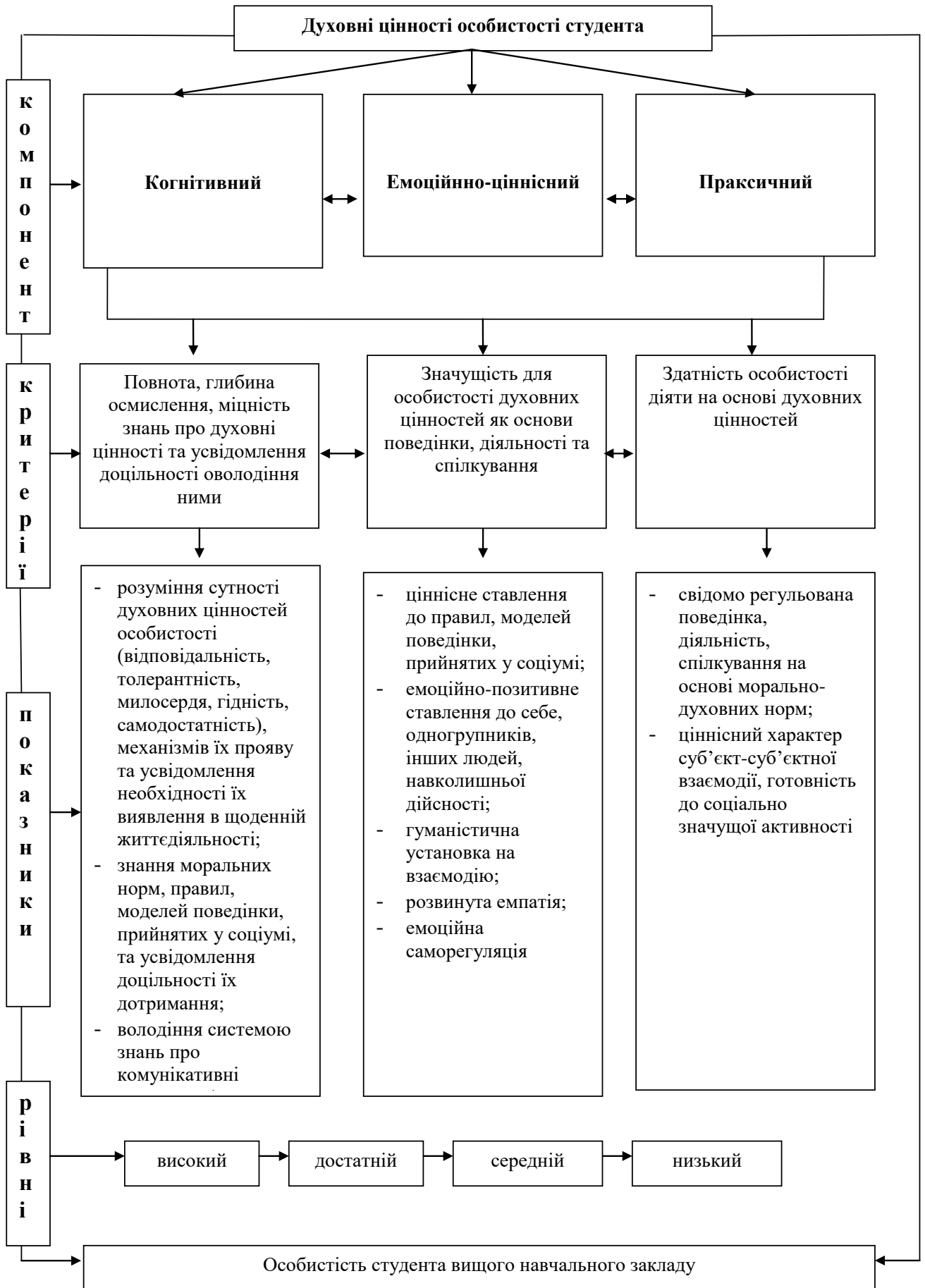


Рис. 2.1 Критерії, показники, рівні сформованості духовних цінностей студентів

Показниками когнітивного компонента вважаємо:

- розуміння сутності духовних цінностей особистості (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність), механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення в щоденній життєдіяльності;
- знання моральних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, та усвідомлення доцільності їх дотримання;
- володіння системою знань про комунікативні властивості особистості, засоби і механізми взаємодії.

Емоційно-ціннісний компонент інтегрує цінності, установки, переконання особистості й слугує основою формування мотивів духовних цінностей студентів, що визначається через рівні усвідомлення студентом необхідності оволодіння і вияву духовних цінностей у взаємодії з навколишнім світом. Його критеріями є спрямованість, стійкість, дієвість мотивів. Він характеризує розвиток ціннісно-орієнтаційної свідомості й визначення на цій основі кола особистісно значущих цінностей.

За критерій розвитку емоційно-цінного компонента обрано значущість для особистості духовних цінностей як основи поведінки, діяльності та спілкування.

Показниками емоційно-цінного компонента визначили:

- ціннісне ставлення до правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі;
- емоційно-позитивне ставлення до себе, одногрупників, інших людей, навколишньої дійсності; гуманістична установка на взаємодію;
- розвинута емпатія; емоційна саморегуляція.

Практичний компонент духовних цінностей студентів репрезентує свідомо регульовану поведінку на основі моральних норм, правил, їх успішну адаптацію в соціумі. Він передбачає оволодіння вміннями й навичками відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності, що дозволяють успішно встановлювати контакти з іншими людьми та приймати обґрунтовані адекватні рішення в ситуаціях

міжособистісної взаємодії. Це дозволяє встановити ступінь відповідності мотивів поведінки студентів із їх діями та вчинками. Крім того, він є спонуканням студентської молоді до зусиль, спрямованих на самопізнання, самореалізацію ними власних можливостей, до саморозвитку їх як суб'єктів духовних цінностей.

Критерієм практичного компонента виступає здатність особистості діяти на основі духовних цінностей.

Визначаючи показники практичного компонента духовних цінностей, які одночасно виступають і критеріями визначення рівнів його сформованості, взяли до уваги такі особистісні характеристики студентів, як: екстраверсія – інтроверсія, моральні якості (товариськість, доброзичливість, відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, емпатійність, комунікабельність, контактність, адаптивність, самодостатність). Зокрема в комунікабельності виражена потреба студентів в інших людях і контактах з ними, а також схильність юнаків і дівчат до дружньої поведінки і встановлення довірливих взаємин, уміння не губитися в момент спілкування, прагнення взяти на себе ініціативу в контакті. Ця риса передбачає наявність комунікативних навичок, що забезпечують легкість спілкування й полегшує партнеру контакт: уміння слухати, підтримувати розмову. Загалом комунікабельність співвідносять з такими уміннями, як володіння жестами, багатство мови, міміки, виразність інтонації (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук, 2010, с. 418-419).

Відповідальність – це здатність дотримуватись загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, цінностей, вміння адекватно оцінювати себе, здійснювати самооцінку й самоконтроль, виконувати обов'язки.

Толерантність виявляється в терпимому ставленні. повазі, сприйнятті та розумінні юнаками і дівчатами інших людей незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності, поглядів, характеру, темпераменту, звичок, стану та почуттів.

Милосердну особистість характеризує здатність розрізняти позитивні й негативні вчинки, виокремлювати ситуації й суб'єкти, які потребують милосердя, наявність переконань щодо необхідності виявлення милосердя.

Гідність презентує цінність людини та виявляється через її ставлення до себе, інших людей й до світу загалом та виступає як усвідомлення власної соціальної значущості.

Самодостатність як визначальний чинник саморозкриття особистості студента полягає в розширенні власного досвіду й поглибленні знань про себе, внаслідок чого формується впевненість у собі, ствердження власного «Я», усвідомлення відповідальності перед собою і людьми.

Контактність як показник практичного компонента духовних цінностей є специфічним умінням, в основі якого лежить природна товарицькість. Це здатність вихованця вступати в контакт, формувати в процесі взаємодії довірливі стосунки, засновані на згоді й взаємному прийнятті (с. 421).

Адаптивність як якісний параметр духовних цінностей виражається в готовності студента до перегляду значущих рішень, умінні зберігати наполегливість, здатність гнучко реагувати на зміну обставин, впевненість у собі й своїх принципах, повній включеності в соціальні зв'язки. По суті, адаптивність означає високу міру особистісної свободи в контактах, протилежну конформній поведінці (Скрипченко, 2010).

Виокремлюємо наступні показники практичного компонента духовних цінностей:

- свідомо регульована поведінка, діяльність, спілкування на основі морально-духовних норм;
- ціннісний характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії, готовність до соціально значущої активності.

Критерії, які розглядаємо, є основою для зіставлення рівнів сформованості знань, практичних умінь і навичок реалізації ставлень у конкретній поведінці, що виступають засобами їх прояву.

Показники всіх критеріїв реалізуються за допомогою індикаторів, визначених відповідно до таких характеристик: ступінь прояву, вираженість, сила, глибина, дієвість, соціальна значущість, самостійність у реалізації знань, умінь і навичок духовності.

У визначенні рівнів сформованості духовних цінностей студентів враховуємо розвиток усіх структурних компонентів, стійке виявлення їх внутрішнього мотиваційного спонукання, усвідомлення значущості діяльності та наявність достатніх знань і вмінь для її виконання.

В основу виміру рівнів сформованості духовних цінностей покладено аналіз, формалізацію та узагальнення як результатів досліджень, так і власних спостережень. Суперечливим моментом у цих підходах є питання про градацію шкал сформованості та вирізнення критичної точки відліку. Найчастіше педагоги-дослідники виділяють від трьох до п'яти рангових градацій, іноді – від двох до шести й більше. Їх число в дослідженнях, як правило, визначене теоретично й підтверджене спостереженнями, експериментальними дослідженнями тощо (Тернопільська, 2016).

Оскільки виокремлювати велику кількість градацій рівнів духовних цінностей, на наш погляд, не доцільно, то пропонуємо використати традиційну шкалу, за якою рівні її сформованості необхідно оцінити на високий, достатній, середній, низький та покласти трьохступеневий аналіз компонентів (когнітивний, емоційно-ціннісний, праксичний), оскільки вони цілісно відображають сутність цього феномена. При цьому передбачені параметри розвитку кожного з компонентів у своїй єдності й становлять визначеність рівнів духовних цінностей студентів вищої школи. Зупинимось на їх характеристиці детальніше.

Високий рівень сформованості духовних цінностей відзначається тоді, коли студент має глибокі міцні знання щодо норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, та усвідомлює доцільність їх дотримання, проявляючи при цьому стійку активність у розширенні й поглибленні знань. Студенту властиве емоційно-позитивне ставлення до себе, інших людей,

навколишньої дійсності. Він усвідомлює особистісну цінність кожної людини, відчуває інтерес до неї та повагу до її людської гідності.

Завжди доброзичливий, чуйний, уважний, принциповий і толерантний у взаєминах із ровесниками, він будує їх на основі поваги, розуміння й допомоги, поважає старших і проявляє готовність допомагати тим, хто цього потребує, відкритий для діалогу й співпраці. У студентському колективі такі студенти мають досить високий статус, демонструють лідерські якості. Студентам із вказаною характеристикою притаманна доброзичливість, товарицькість, відповідальність, милосердя, толерантність, комунікабельність, контактність, адаптивність, самодостатність. Такі студенти самокритичні, вимогливі до себе та інших, мають адекватну самооцінку. Їм також властива розвинута рефлексія, емпатія. У них сформований повний обсяг комунікативних умінь і навичок, що дозволяють їм успішно встановлювати контакти з іншими людьми.

Достатній рівень сформованості духовних цінностей характеризується глибокими уявленнями студента про норми, цінності, моделі поведінки, прийняті в соціумі, та усвідомленням необхідності їх дотримання в повсякденних взаєминах. Для студентів із названим рівнем сформованості характерні прояви соціально цінної мотивації у взаємодії з іншими людьми, хоча іноді їх поведінка мотивована бажанням завоювати гарне ставлення до себе, прагненням уникнути неприємної ситуації, а також відсутністю активності в цьому напрямку. Особливістю таких вихованців є їх непослідовність у словах і діях.

Достатній рівень відбиває сформованість духовних цінностей у стосунках, доброзичливе, чуйне й толерантне ставлення до інших, ввічливість, повагу, тактовність. Студенти мають адекватну самооцінку, розвинену здатність до саморегуляції власних дій. Їх духовність проявляється в бажанні ділитися своїми думками, враженнями з ровесниками, батьками, оточуючими людьми. Вони люблять і вміють встановлювати взаємини з іншими людьми, ініціативні у взаємодії, виразні. Під час взаємодії студенти

дуже вразливі, тому легко можна з'ясувати, що вони переживають. У них сформовані комунікативні уміння й навички, що забезпечують їм легкість спілкування й полегшують контакти.

Середній рівень сформованості є рівнем фрагментарних знань про духовні цінності. Вони неглибоко усвідомлені та не мають адекватного особистісного сенсу, тобто не мотивовані внутрішньою потребою, а студент діє, орієнтуючись на них тому, що так від нього вимагають інші. Поведінка студента часто зумовлена ситуативно – залежно від вимог, інтересів, потреб і під впливом значущих для нього людей. Він не завжди може регулювати свої емоції, почуття, дії, вчинки. Студент усвідомлює необхідність дотримання моральних норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, але часто не може оцінити й проаналізувати власну поведінку і вчинки інших людей.

Молода людина не завжди усвідомлює цінність іншої людини, іноді не відчуває інтересу до неї, не поважає її людську гідність, не вирізняється доброзичливістю, чуйністю, уважністю, принциповістю й толерантністю у взаєминах, рідко будує їх на основі поваги й розуміння. Ці якості проявляються лише у ставленні до близьких і друзів. Студент не бажає допомагати тим, хто цього потребує, у різних життєвих ситуаціях. Йому властива егоцентричність, орієнтація на власні інтереси й неадекватна самооцінка; недостатня гнучкість у способах впливу, взаємодії; підвищена конфліктність, відсутність партнерської орієнтації; низький рівень адаптації в соціумі. Вирізняється пасивністю у протистоянні негативним проявам поведінки з боку інших. Студенти відчувають труднощі комунікативного характеру, пов'язані з недостатнім оволодінням вербальними й невербальними засобами встановлення контакту. Доручені справи виконують тому, що від них вимагають цього, як правило, під примусом, після багаторазових нагадувань і під контролем. Навички саморегуляції розвинуті недостатньо.

Для низького рівня сформованості духовних цінностей характерні недостатньо повні знання про норми, правила поведінки, прийняті в соціумі,

моральні особливості особистості. Ці знання позбавлені системності й не завжди знаходять вияв у поведінці студентів. У них також спостерігається відсутність активності в поведінці й прагнення розширювати знання.

Студент не завжди усвідомлює важливість дотримання моральних норм у взаєминах з іншими людьми, тому не може оцінити власну поведінку й вчинки людей. Спонукальним механізмом дотримання моральних норм виступають тільки окремі люди або група. Моральні норми не мотивовані внутрішньою потребою. Йому властивий низький рівень адаптації в соціумі, що проявляється в уникненні широких контактів і соціальних ролей, де можна привернути до себе увагу. Такі студенти часто потрапляють під вплив інших. Студент не усвідомлює цінності іншої людини, байдужий до неї, не поважає її людської гідності, не проявляє доброзичливості, товарищескості, ввічливості, чуйності, тактовності, відповідальності, толерантності у взаєминах з іншими людьми. У нього не сформовані уміння ефективного передбачення і розв'язання конфліктних ситуацій, комунікативні уміння, відсутні навички самоконтролю й саморегуляції поведінки. Він ретельно виконує лише те, що прямо контролюється.

Отже, показниками когнітивного компонента визначено: розуміння сутності духовних цінностей особистості, механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення у щоденній життєдіяльності; знання моральних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі та усвідомлення доцільності їх дотримання. Показники емоційно-ціннісного компонента розкривають ціннісне ставлення до моральних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, наявність емоційно-позитивного ставлення до себе, одногрупників, інших людей, оточуючої дійсності; розвинута емпатія. Показниками практичного компонента виступають свідомо регульована діяльність, поведінка на основі морально-духовних норм, правил; ціннісний характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії, варіативність поведінки; розвиток духовних цінностей.

2.3. Діагностика рівнів сформованості духовних цінностей студентської молоді на констатувальному етапі дослідження

З метою дослідження рівнів сформованості духовних цінностей студентів, а також з'ясування чинників, які впливають на їх виховання у студентському віці, провели констатувальний експеримент. Усього експериментом охоплено 974 студенти, 168 викладачів Буковинського державного медичного університету Інституту управління природними ресурсами Закладу вищої освіти «Університет економіки та права «КРОК», Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Маріупольського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Ужгородського національного університету.

Завдання нашого дослідження передбачало вивчення рівнів сформованості в студентської молоді духовних цінностей. Для цього обрали комплекс діагностичних методик, зокрема:

- 1) метод довготривалого спостереження за поведінкою студентів у взаємостосунках в освітньому процесі закладу вищої освіти, під час спільної діяльності;
- 2) бесіди з учасниками освітнього процесу для виявлення рівнів сформованості у студентів духовних цінностей;
- 3) метод узагальнення незалежних характеристик, за допомогою якого з'ясовували рівень сформованості певних ознак, рис, проявів поведінки студентів за оцінками, які їм давали викладачі, одногрупники, а також самі студенти;

- 4) анкетування, інтерв'ювання, тестування, бесіди з метою виявлення розуміння сутності поняття «духовні цінності», його основних ознак, механізмів прояву у взаєминах, спілкуванні з іншими, мотивів поведінки (анкетування за опитувальниками «Діагностика емпатії» І. Юсупова, «Орієнтаційна анкета» Б. Басса, тест КОЗ («Коммунікативні й організаторські здібності») В. Синявського, Б. Федоришина).
- 5) застосування ситуацій морального вибору й аналізу життєвих ситуацій;
- 6) метод самооцінки;
- 7) метод кількісної обробки отриманих результатів (λ -критерій Колмогорова-Смирнова, φ^* -кутове перетворення Фішера, метод рангової кореляції Спірмена).

Для з'ясування рівня сформованості когнітивного компонента духовних цінностей студентів пропонували розкрити зміст поняття «духовні цінності», виокремити основні поведінкові характеристики духовних цінностей, дати оцінку власному рівню знань.

Духовні цінності респонденти окреслюють так: вміння знаходити спільну мову з близькими та знайомими – 15,9 % опитаних ЕГ, 14,1 % КГ; позитивне ставлення особистості до себе, інших людей – 12,2 % студентів ЕГ, 9,4 % КГ; духовні цінності – це якості, що спрямовані на інших людей, привітне, доброзичливе ставлення до співрозмовника – 19,3 % опитаних ЕГ, 22,5 % КГ; взаєморозуміння, повага, ввічливість, порядність у взаєминах – 21,8 % опитаних ЕГ, 24,2 % КГ; уміння брати відповідальність за себе та за інших – 5,7 % опитаних ЕГ, 4,6 % КГ; виявлення культури у взаєминах – 9,9 % студентів ЕГ, 9,7 % КГ; повага до інших людей, толерантність – 4,8 % опитаних ЕГ, 5,7 % КГ; самодостатність у взаєминах – 7,2 % опитаних ЕГ, 7,9 % КГ; 3,2 % студентів ЕГ, 1,9 % КГ не дають визначення цього поняття (див. рис. 2.1.).

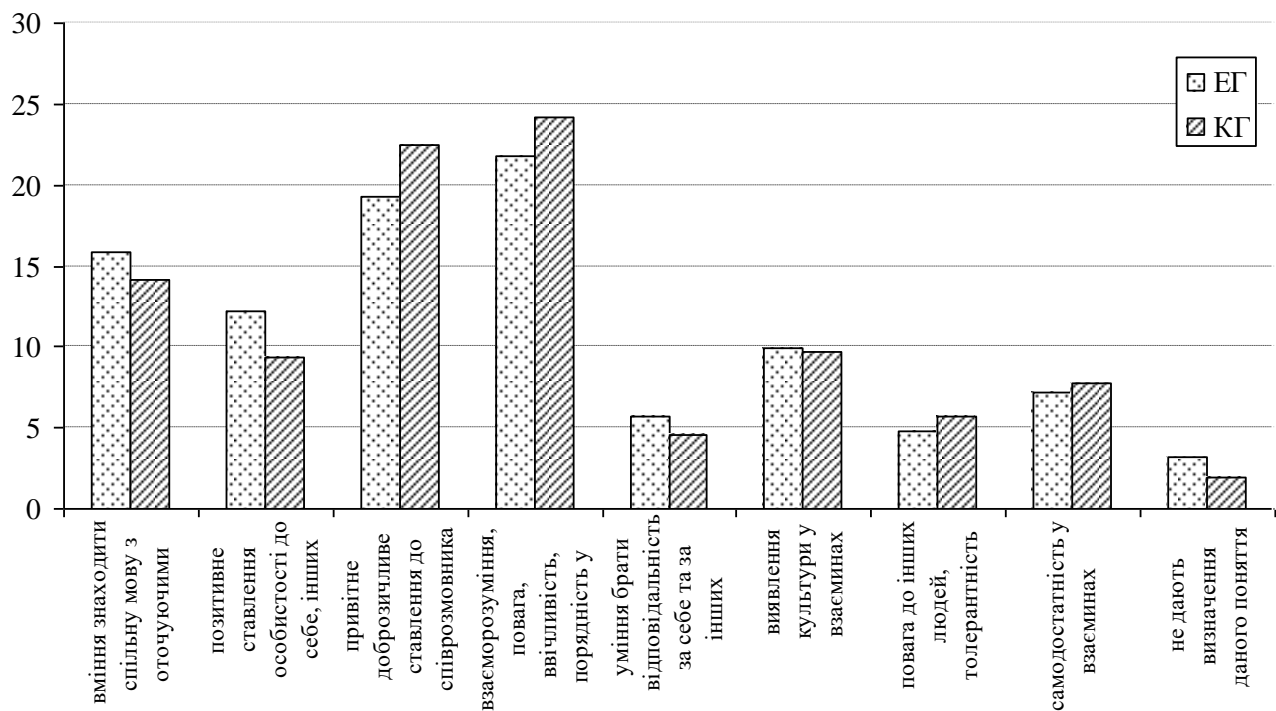


Рис. 2.1. Визначення студентами основних поведінкових характеристик духовних цінностей (у %)

(експериментальна група – ЕГ, контрольна група – КГ)

Насторожує той факт, що жодний студент не назвав такі складові духовних цінностей, як чуйність, доброта, здатність до співчуття, співпереживання, виявлення милосердя. На їх думку, ці складові є не обов'язковими у взаєминах. Студенти у своїх відповідях не визначили гідність як духовну цінність, значущість для особистості моральних, духовних, фізичних якостей. Юнаки і дівчата в здебільшого виділяють окремі складові цього інтегрального особистісного утворення (див. табл. 2.1.).

З'ясовано, що близько 16,9 % студентів ЕГ і 20,8 % студентів КГ дають правильне, повне визначення поняття «духовні цінності». 30,2% респондентів ЕГ і 31,4 % КГ дають правильне, але неповне визначення. 43,7% студентів ЕГ і 38,6 % студентів КГ окреслюють це поняття, указуючи на окремі характеристики духовних цінностей. 9,2 % опитаних ЕГ, 9,8 % студентів КГ неправильно визначають це поняття.

Таблиця 2.1

**Кількісні показники динаміки розуміння студентами змісту поняття
«духовні цінності» (у %)**

Групи	Рівень розуміння поняття							
	Правильне повне визначення		Правильне неповне визначення		Указано окремі характеристики		Неправильне визначення	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	81	16,9	145	30,2	209	43,7	44	9,2
КГ	102	20,8	154	31,4	191	38,6	48	9,8

Під час з'ясування обсягу знань студентів щодо духовних цінностей, послуговувалися такими критеріями: чотири і більше названі ними поняття – 4 бали; три поняття – 3 бали; два поняття – 2 бали; одне поняття або відсутність відповіді – 1 бал. Результати кількісної та якісної обробки даних свідчать про те, що серед складових духовних цінностей більшість юнаків і дівчат обрали: уміння знаходити спільну мову з близькими та знайомими; повагу, ввічливість, порядність у взаєминах; уміння поставити себе на місце іншої людини; позитивне ставлення особистості до себе, інших людей; якості, що спрямовані на інших людей; уміння брати відповідальність за себе та за інших людей; дотримання загальноприйнятих норм і правил поведінки; толерантність у взаєминах тощо (див. табл. 2.2.).

Таблиця 2.2

Обсяг знань студентів щодо складових духовних цінностей особистості

Кількість названих понять	Бали	ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Чотири і більше	4	67	14,0	62	12,5
Три	3	179	37,4	188	38,0
Два	2	173	36,1	177	35,8
Одне або відсутність відповіді	1	60	14,5	68	13,7
Усього		479	100	495	100

Результати вивчення вказують на те, що всього лише 14,0 % студентів ЕГ і 12,5 % КГ назвали чотири і більше складових духовних цінностей особистості, три поняття – 37,4 % респондентів ЕГ, 38,0 % КГ, два – 36,1 % ЕГ, 35,8 % КГ. Значна кількість (14,5 % юнаків і дівчат ЕГ та 13,7 % КГ) називають по одному поняттю або ж узагалі не дають відповіді.

Щодо прояву духовних цінностей у взаєминах, то студенти оцінили їх досить критично. Зокрема 58,1 % опитаних ЕГ, 57,9 % КГ зазначили, що послуговуються духовними цінностями у взаєминах завжди, 32,2 % опитаних ЕГ, 32,8 % опитаних КГ зізнаються, що виявляють духовні цінності іноді, залежно від обставин, ставлення до конкретної людини, а також акцентують увагу на невмінні контролювати свої емоції у взаєминах, 9,7 % опитаних ЕГ і 9,3 % КГ не дають відповіді на це запитання, що нашо вухує на не досить втішні висновки щодо розуміння і розвитку в студентів цього інтегрального особистісного утворення людини.

Студенти критично оцінюють рівень сформованості духовних цінностей своїх одногрупників, підкреслюючи, що у взаєминах з іншими їм не вистачає доброзичливості, порядності, розуміння, чуйності, толерантності, вміння себе контролювати, милосердя. Причинами таких непорозумінь з одногрупниками вони вважають: низький рівень розвитку в них культури; відмінності в інтересах, цінностях; небажання прийняти позицію іншого; невміння контролювати власні емоції й поведінку; прагнення самоствердитися за рахунок іншого.

Серед чинників, які впливають на формування духовних цінностей, відповіді студентів і викладачів ранжувались таким чином (табл. 2.3):

Викладачі надають великого значення змісту освітнього процесу у закладі вищої освіти (1 місце), студенти цей чинник недооцінюють (5 місце). Студенти акцентують увагу на значному впливі середовища найближчого оточення (1), соціуму (2). Слід зазначити, що і викладачі, і студенти відзначили суттєвий вплив засобів масової інформації Інтернет-ресурсів (3 місце) на формування духовних цінностей студентів. При цьому студенти й

викладачі певним чином ігнорують саморозвиток, самовиховання у власному духовному становленні.

Таблиця 2.3

Ранжування чинників, що впливають на формування духовних цінностей особистості

Чинник	Місце у рангу	
	Студенти	Викладачі
1) середовище найближчого оточення (друзі, одногрупники)	1	2
2) зміст освітнього процесу у ЗВО	5	1
3) засоби масової інформації, Інтернет-ресурси	3	3
4) соціум	2	6
5) виховання у сім'ї	6	5
6) професійна компетентність викладачів	7	7
7) саморозвиток, самовиховання	4	4

Викладачі надають великого значення змісту освітнього процесу у закладі вищої освіти (1 місце), студенти цей чинник недооцінюють (5 місце). Студенти акцентують увагу на значному впливі середовища найближчого оточення (1), соціуму (2). Слід зазначити, що і викладачі, і студенти відзначили суттєвий вплив засобів масової інформації Інтернет-ресурсів (3 місце) на формування духовних цінностей студентів. При цьому студенти й викладачі певним чином ігнорують саморозвиток, самовиховання у власному духовному становленні.

На основі узагальнення усного та письмового опитування респондентів встановили: 1) студенти недостатньо поінформовані про сутність духовності, духовного виховання, духовних цінностей особистості; 2) студенти з труднощами знаходять вирішення нестандартних ситуацій морально-етичного характеру, не вміють застосовувати стверджувальну позитивну

поведінку (тяжіють до пасивної або агресивної), не прагнуть до саморозвитку, самовиховання.

Наведемо окремі судження студентів, які об'єктивно відображають таку тенденцію. Галина: «Зараз проводять велику кількість виховних заходів, але належної уваги вихованню духовності, духовних цінностей, любові до людини та взаєморозумінню не надають». Денис: «Викладачі вимагають від студентів дисциплінованості та гарних манер поведінки, але їм більше до вподоби, коли ми просто тихо сидимо на лекції, а на семінарських заняттях переказуємо зміст їхньої лекції. Зазвичай, все екстраполюється на самостійне вивчення».

Результати дослідження засвідчують, що питання, які розглядають на кураторських годинах здебільшого стосуються успішності (49,4 %), а серед форм проведення кураторських годин, які, на думку студентів, найбільше впливають на формування духовних цінностей, респонденти назвали такі: зустрічі з цікавими людьми (38,8 %), проведення круглих столів (21,3 %), екскурсії (17,5 %), лекції-повчання (8,6 %). Крім того, студенти вказують на таку форму проведення кураторських годин, як зустрічі в неформальній обстановці (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Ранжування форм, що впливають на формування духовних цінностей студентів

№	Форма	Кількість	Відсотки
1.	Лекція-повчання	41	8,6
2.	Тематична лекція	37	7,7
3.	Екскурсія	84	17,5
4.	Зустрічі з цікавими людьми	186	38,8
5.	Проведення круглих столів	102	21,3
6.	Ваш варіант	29	6,1
	Всього	479	100

Викладачі також вказують на низький рівень сформованості духовних цінностей у студентської молоді, що виявляється у відсутності взаєморозуміння, в егоцентричності, байдужості, агресивній поведінці, невмінні поступатися. Причини такої поведінки студентів вони вбачають у сімейному вихованні та впливі ровесників, засобів масової інформації.

За допомогою методики незакінчених речень встановлено, що для більшості студентів моральні норми, виявлення духовних цінностей не виступають механізмами регулювання власної поведінки. Зокрема 59,6 % опитаних ЕГ, 60,2 % КГ не відчують почуття сорому за порушення моральних норм поведінки та вживання їхніми товаришами ненормативної лексики, 49,7 % опитаних ЕГ і 52,3 % КГ не засуджують своїх одногрупників за наміри вирішити конфлікт силою, надають перевагу брехні заради досягнення мети. Щодо їх власної поведінки в конфліктних ситуаціях, то згідно з отриманими результатами, свою правоту доводять фактами 39,5 % опитаних ЕГ, 39,2% КГ; криком – 31,3 % ЕГ, 34,7 % КГ; силою – 16,5 % опитаних ЕГ, 12,3 % КГ. Вважають себе здатними відстояти власну думку – 52,3 % студентів ЕГ, 51,8 % КГ; ситуативно здатними – 33,7 % ЕГ, 36,4 % КГ; нездатними – 4,5 % ЕГ, 0,9 % КГ. Це можна пояснити тим, що для більшості сучасних студентів духовний розвиток не є ключовим, їх життя зорієнтоване переважно на досягнення певних матеріальних благ. А тому більшість із них вчиться для того, щоб отримати хороший диплом і відповідно мати престижну професію та високооплачувану роботу.

У зв'язку з цим спостерігаємо протиріччя між професійним навчанням студентів та розумінням того, які якості необхідні їм для того, щоб стати хорошим спеціалістом. У таблиці 2.5 відображено ставлення студентів до 10 цінностей професійного життя за принципом: «Це важливо для мене».

Аналіз проведеного опитування студентів щодо їх ставлення до основних цінностей професійного життя свідчить про їх прагматичну орієнтацію в здобутті професії. Зокрема професійне життя юнаків і дівчат – це сфера, яка дає можливість отримати прибуток, забезпечує комфортне,

благополучне життя, дозволяє стати відомим, здобути славу; це також сфера, де можна успішно і довго зростати. Можливість мати надійних товаришів і друзів, встановлювати емоційно насичені взаємини, задовольнити потребу в спілкуванні та забезпечити високі індивідуальні досягнення (винаходи, книги, патенти, технології) отримали найнижчу кількість у студентів.

Таблиця 2.5

Цінності професійного життя студентської молоді

№ п/п	Цінності професійного життя	Кількість виборів	
		ЕГ, %	КГ, %
1.	Професійне життя є сферою, де можна успішно і довго зростати у діяльності	14,2	12,1
2.	Ця сфера дозволяє отримати прибуток, забезпечує комфортне, благополучне життя	26,1	29,2
3.	Ця сфера дозволяє отримувати цінну інформацію, зав'язувати корисні знайомства, взаємини	4,1	3,9
4.	У ній є можливість знайти надійних товаришів і друзів, встановлювати емоційно насичені контакти, задовольнити потребу в спілкуванні	5,5	5,8
5.	У середовищі колег можна знайти найближчу людину.	0,6	1,1
6.	Це сфера, де цілком можлива досить швидка і надійна кар'єра	6,1	3,3
7.	Тут можливі високі індивідуальні досягнення: винаходи, книги, патенти, технології тощо	3,6	1,2
8.	Ця сфера дозволяє стати відомим, здобути славу	20,1	18,6
9.	Професійна діяльність дає можливість зайняти керівну посаду, бути впливовим та авторитетним в організації	11,7	13,2
10.	Тут можливі поїздки, відрядження, подорожі	8,0	11,6

Крім того, на досягнення життєвого успіху, на думку студентів, впливають: гроші – 32,6 % ЕГ, 31,9 % КГ; знання – 18,2 % ЕГ, 16,1 % КГ; зв'язки – 17,1 % ЕГ, 15,3 % КГ; вміння працювати – 7,6 % ЕГ, 7,1 % КГ; наполегливість – 4,1 % ЕГ, 6,2 % КГ; везіння – 3,9 % ЕГ, 2,8 % КГ; сила волі – 5,1 % ЕГ, 8,7 % КГ; виявлення духовних цінностей обрали лише 11,4 % студентів ЕГ, 11,9 % КГ.

Показники рівнів сформованості для кожного компонента духовних цінностей визначали як середній показник шляхом поділу суми всіх коефіцієнтів на їх кількість за кожним рівнем.

Результати методики «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» дала змогу розділити студентів за типами і рівнями розвитку рефлексивності. Встановлено, що студентам більшою мірою властива ситуативна та перспективна рефлексія. Схильність до ретроспективної рефлексії продемонстрували 11,7 % студентів ЕГ та 10,1 % КГ. Щодо рівнів розвитку рефлексивності були отримані такі дані: високий рівень рефлексивності – 22,3 % студентів ЕГ та 21,9 % КГ; середній рівень рефлексивності – 46,3 % студентів ЕГ та 48,2 % КГ; низький рівень – 34,7% студентів. Отже, лише порівняно невелика кількість студентів має достатній рівень розвитку рефлексивності, що можна розглядати як позитивний аспект для розвитку духовних цінностей.

У результаті діагностичного вивчення встановлено, що високий рівень сформованості когнітивного компонента духовних цінностей спостерігається у 8,6 % студентів ЕГ і 8,7 % студентів КГ, у 35,4 % студентів ЕГ і 33,2 % КГ констатовано середній рівень сформованості знань про духовні цінності і механізми їх вияву. Достатній рівень зафіксовано у 16,8 % ЕГ і 26,9% КГ. Студентів з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента виявлено 39,2 % у ЕГ і 31,2 %. КГ.

Емоційно-ціннісний компонент духовних цінностей виявляється в ставленні юнаків та дівчат до духовних цінностей як особистісної цінності та характеризує змістовий бік їх спрямованості.

У проведеному дослідженні внаслідок спостереження за поведінкою і взаєминами студентів, аналізу їхніх висловлювань та ранжування відповідей на запитання анкет конкретизували типи їх ціннісних орієнтацій. Зокрема орієнтацію на цінності соціальної взаємодії (найбільш значущі для студентів – пізнання, друзі, взаєморозуміння) мають 7,2 % респондентів ЕГ і 9,8 % КГ; орієнтацію на цінності індивідуальної самореалізації (найбільш

значущі – отримання вищої освіти, незалежність, продуктивне життя) – 19,8 % ЕГ, 19,2 % КГ студентів; орієнтацію на загальнолюдські цінності особистого щастя (найбільш значущі – любов, щасливе сімейне життя, матеріально забезпечене життя, здоров'я) – 37,9 % студентів ЕГ, 32,8 % КГ; орієнтацію на цінності соціальної успішності (престижна професія, матеріально забезпечене життя, визнання) – 35,1 % студентів ЕГ, 38,2 % студентів КГ (див. рис. 2.2).

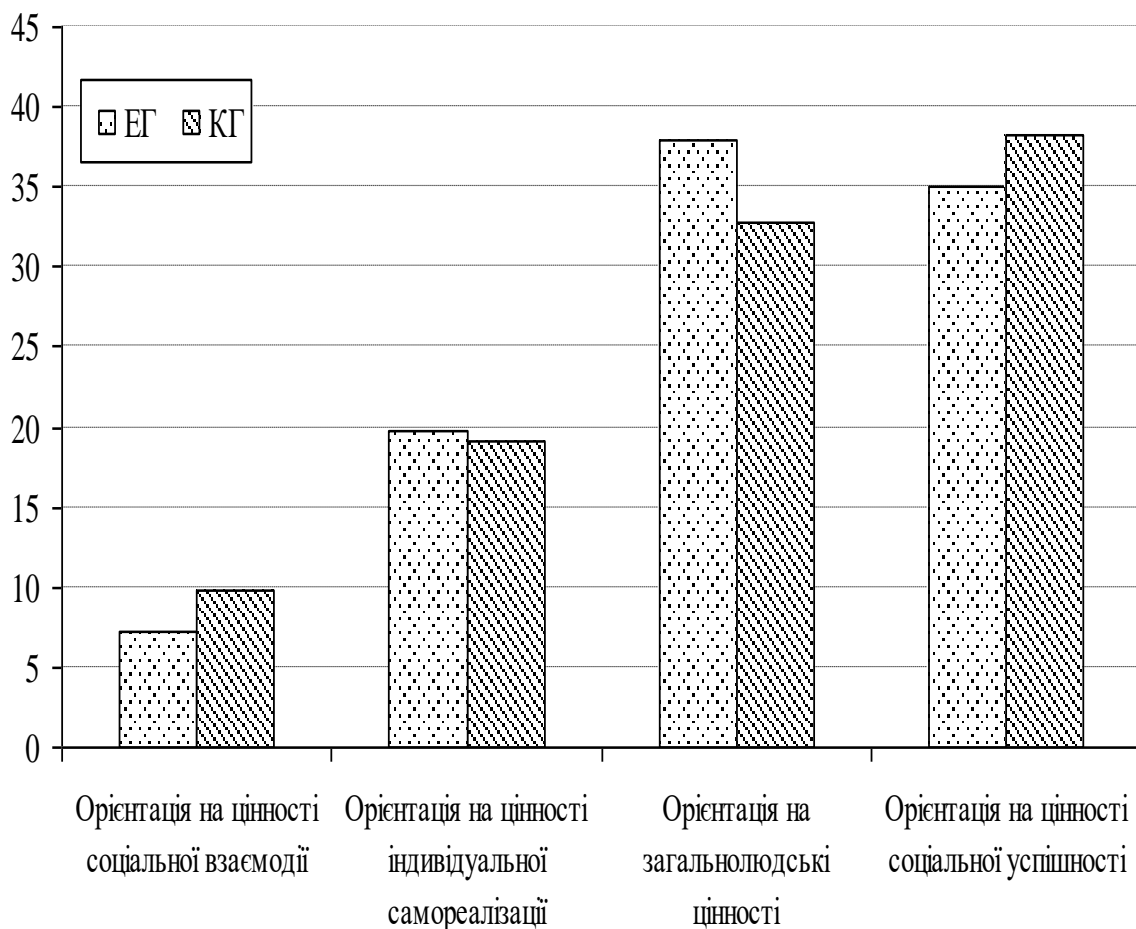


Рис. 2.2. Ціннісні орієнтації студентів (у %)

Зростає орієнтація студентської молоді на цінності соціальної успішності та загальнолюдські цінності особистого щастя, що можна пояснити новою ситуацією соціального розвитку в студентському віці – набуття особистісної ідентичності; психосексуальної ідентичності

(усвідомлення і самовідчуття себе як достойного представника протилежної статі); професійне навчання (професійний розвиток). Успішне вирішення основних завдань соціальної ситуації розвитку в студентському віці відбувається за умови сформованості у юнаків і дівчат духовних цінностей (відповідальності, толерантності, гідності, самодостатності), вміння встановлювати адекватні моральні взаємини з людьми.

Але, на жаль, у сучасних студентів часто спостерігається тенденція до зростання спрямованості на себе, тяжіння до егоцентризму, безвідповідальність, орієнтація на задоволення власних потреб, незважаючи на інших, агресивність у взаєминах і досягненні статусу, схильність до суперництва, прагнення до влади, але одночасно вони вирізняються інтровертованістю, тривожністю, роздратованістю (емоціям не вистачає тепла).

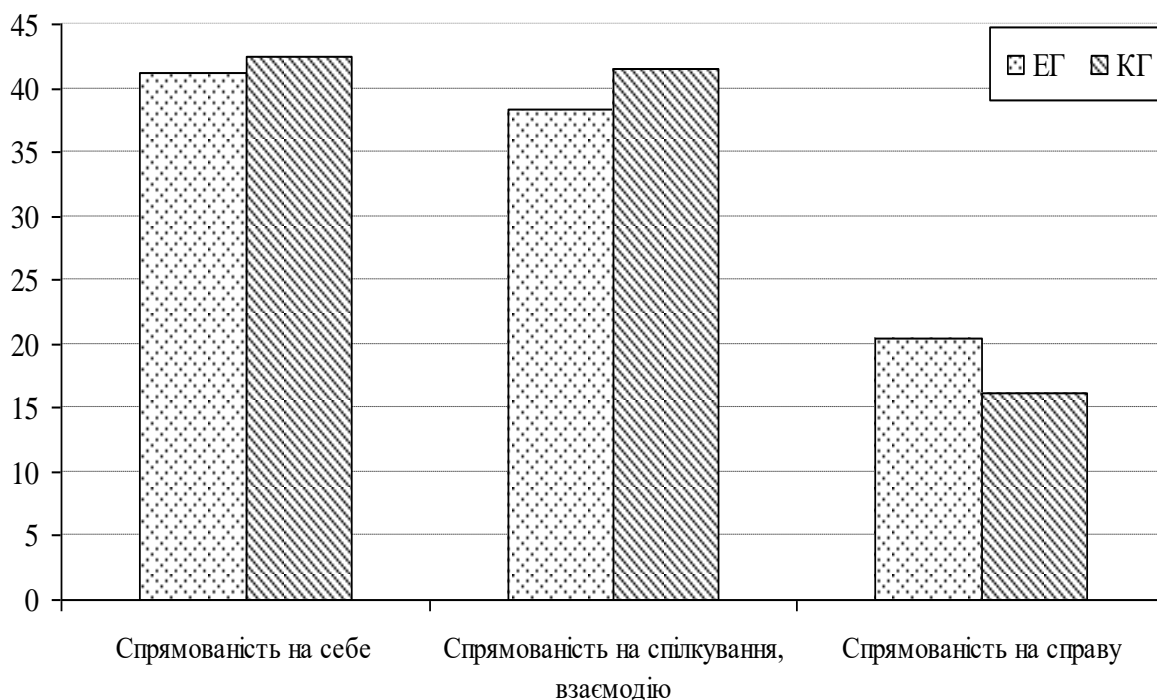


Рис. 2.3. Спрямованість особистості студентів (у %)

Як засвідчують результати констатувального есперименту (див. рис. 2.3), у 41,2 % студентів EG і 42,4 % KG виявлено спрямованість на себе. Для

38,4 % юнаків і дівчат ЕГ, 41,5 % КГ характерна спрямованість на спілкування, взаємодію, що виявляються у прагненні підтримувати взаємини з одногрупниками, іншими людьми, у товариській, милосерді, люб'язності, толерантності, орієнтації на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи, а заради самої взаємодії). Їм також властива орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних контактах з людьми. 20,4 % студентів ЕГ, 16,1 % КГ виявляють спрямованість на справу. Їм властива орієнтація на ділову співпрацю, схильність до кооперації, зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні завдання якнайкраще, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення спільної мети. Цю інформацію отримали за допомогою методики «Орієнтаційна анкета» Б. Басса, адаптованої І. Пейсаховим.

Адекватна до рівня домагань і реальних можливостей юнаків і дівчат самооцінка впливає на спосіб встановлення ними соціальних контактів та є умовою їх подальшого успішного життєвого самовизначення, самореалізації.

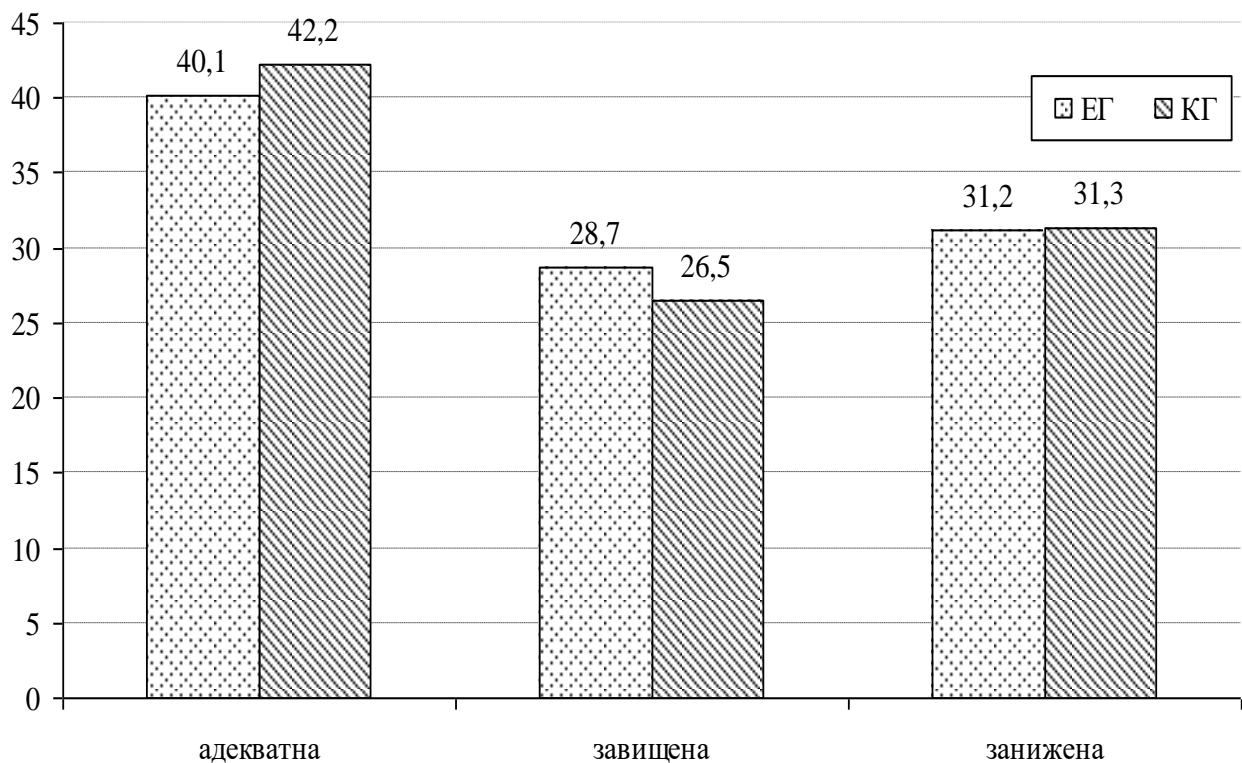


Рис. 2.4. Рівні самооцінки студентів (у %)

Як показав аналіз результатів, 40,1 % студентів ЕГ, 42,2 % КГ мають адекватну самооцінку, що виявляється у володінні ними такими особистісними характеристиками, як впевненість у власних можливостях, висока вимогливість до себе, товариськість, теплота, милосердя, дружелюбність у взаєминах, толерантність, повага до інших людей (див. рис. 2.4). Ці вихованці ніколи не страждають від комплексу меншовартості. Занижену самооцінку виявлено в 31,2 % студентів ЕГ і 31,3 % КГ. У цієї категорії студентської молоді спостерігається занижений рівень домагань, невпевненість у своїх силах, тенденція до усамітнення, труднощі в інтерперсональних контактах, емоційна нестійкість, образливість, що ускладнює процес формування духовних цінностей. Завищена самооцінка притаманна 28,7 % обстежуваних ЕГ, 26,5 % КГ.

Вивчення мотивів поведінки студентів, системи особистісних цінностей, які визначають зміст їх діяльності, формування духовних цінностей, ставлення до партнерів із взаємодії, оцінку інших людей й оцінку себе здійснювали за допомогою анкетування. Результати вивчення й узагальнення мотивації студентів представлені в таблиці 2.6.

Як видно з таблиці виявлення юнаками і дівчатами духовних цінностей носить часто ситуативний характер – 30,8 % ЕГ, 28,7 % КГ. Але серед мотивів вияву духовних цінностей студентів поруч із орієнтацією на спілкування, взаємодію з одногрупниками, ціннісним ставленням до інших виділяються мотиви орієнтації на майбутнє (студенти зазначають, що розвинуті духовні цінності (відповідальність, милосердя, толерантність, гідність, самодостатність) допоможуть їм у професійному навчанні та сприятимуть успішній самореалізації, встановленні адекватних взаємин із діловими партнерами).

**Відповідність мотивації студентської молоді рівням сформованості
духовних цінностей (у %)**

Рівні	Групи мотивів	Групи			
		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Високий	1) орієнтація на спілкування, взаємодію, підтримання гарних взаємин з іншими студентами, батьками, викладачами; 2) ціннісне ставлення до інших; 3) орієнтація на майбутнє (отримання професії, успішна самореалізація).	106	22,1	103	20,7
Достатній	1) уникнення неприємних ситуацій, осуду і покарання; 2) бажання завоювати позитивне ставлення, авторитет серед інших (одногрупників, викладачів, батьків, представники протилежної статі та ін.).	166	34,6	161	32,6
Середній	1) орієнтація на вимоги батьків, викладачів, залежність від інших людей; 2) вчинки відповідно до ситуації.	144	30,1	140	28,3
Низький	1) необов'язковість виявлення толерантності, відповідальності, милосердя, гідності, самодостатності у взаєминах; 2) негативне ставлення до окремих людей.	63	13,2	91	18,4

Такий вибір, на нашу думку, пов'язаний із характерною тенденцією цього вікового періоду – орієнтацією на професійне й особистісне самовизначення. Таких респондентів виявлено 22,1 % ЕГ та 20,7 % КГ. Орієнтація на уникнення неприємних ситуацій, бажання завоювати позитивне ставлення, авторитет серед інших спостерігається в 34,6 % студентів ЕГ та 32,6% КГ. Зокрема деякі юнаки і дівчата акцентують увагу на бажанні завоювати гарне ставлення з боку представників протилежної статі, що також стратегічно пов'язано з особливостями студентського віку (провідного значення в цьому віці набуває спілкування з представниками

протилежної статі як умова підвищеного соціального статусу серед ровесників – психосексуальний розвиток). На необов'язковості виявлення духовних цінностей, взаєминах наголошують 13,2 % студентів ЕГ, 18,4 % КГ.

Показником емоційно-ціннісного компонента духовних цінностей також визначена емпатія. У міжособистісних взаєминах емпатія виступає як здатність бачити, відчувати, реагувати на почуття і переживання іншої людини, долучатися до її емоційного життя, розділяти її емоційні стани, виявляти милосердя, толерантність. Емпатія є важливим чинником духовного розвитку студентської молоді. Рівень розвитку емпатії юнаків і дівчат здійснювали за допомогою опитувальника «Діагностика емпатії» (І. Юсупова).

За нашими результатами, усього 11,2 % студентів ЕГ, 10,7 % КГ володіють високим рівнем розвитку емпатії, що виражається в емоційній чутливості до людей, доброзичливості, товарищескості, безкорисливості, милосерді, вмінні встановлювати контакти і знаходити спільну мову з іншими, умінні підбадьорити та заспокоїти (див. рис. 2.5).

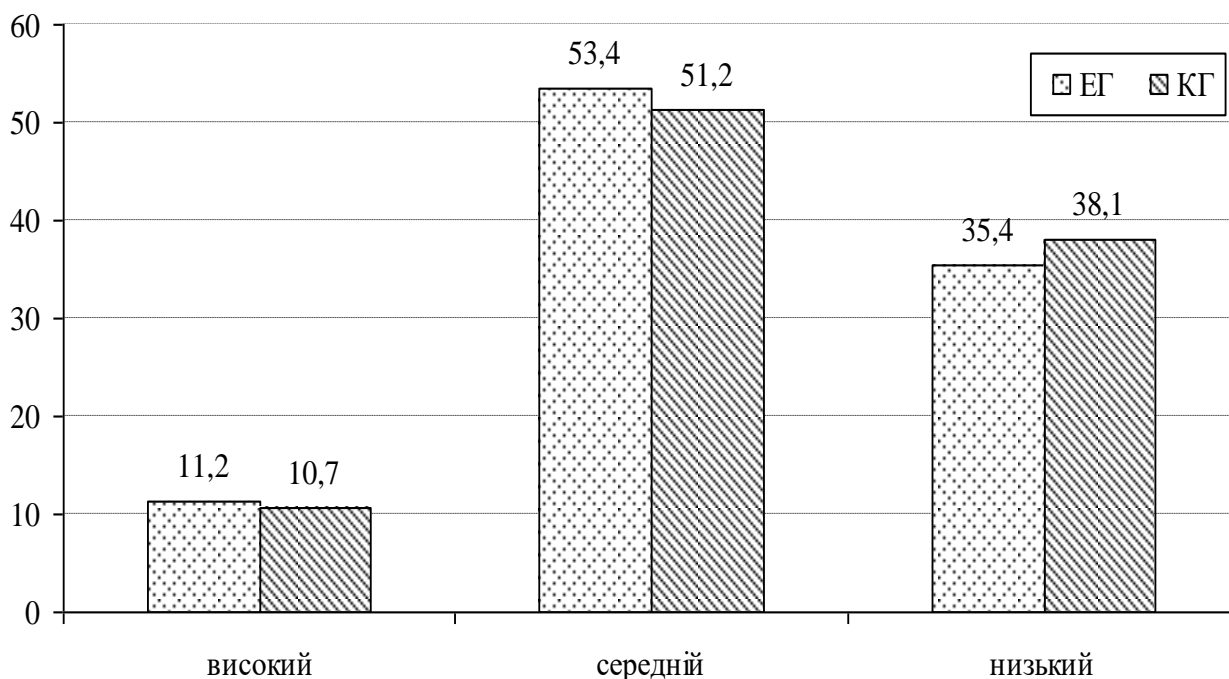


Рис. 2.5. Рівні розвитку емпатії студентів (у %)

Юнаки і дівчата намагаються не допускати конфліктів, знаходять компромісні рішення, виявляють толерантність. В оцінці подій вони більше довіряють своїм почуттям, інтуїції, аніж аналітичним висновкам. Постійно потребують схвалення з боку інших людей. Середній рівень розвитку емпатії діагностуємо в 53,4 % опитаних ЕГ, 51,2 % КГ. Ці юнаки і дівчата тримають свої емоції під контролем, у них немає розкнутості почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю людей і є перешкодою у встановленні повноцінних взаємин. У взаєминах із людьми вони судять про них насамперед за вчинками, менше цікавлячись їх мотивами. Уважні до співрозмовника, опитані намагаються зрозуміти, що стоїть за його словами, однак при зайвому виявленні ним почуттів втрачають терпіння. 35,4 % студентів ЕГ і 38,1 % КГ виявили низький рівень емпатії. Для цієї категорії студентів не зрозумілі емоційні прояви зі сторони оточуючих, вони до них ставляться з іронією, що викликає суттєві труднощі у встановленні контактів з іншими людьми. Таким студентам часто важко першими розпочати розмову, особливо з незнайомими людьми. Їх взаємини з іншими формалізовані, що не сприяє успішному духовному зростанню юнаків і дівчат.

Таким чином, у результаті діагностичного вивчення встановлено, що високий рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента духовних цінностей спостерігається в 11,1 % юнаків і дівчат ЕГ, 10,7 % КГ; достатній рівень – 34,6 % юнаків і дівчат ЕГ, 32,6 % КГ; середній рівень – 31,1 % студентів ЕГ, 28,3 % КГ; низький – 23,2 % опитаних ЕГ, 28,4 % КГ.

Практичний компонент духовних цінностей передбачає з'ясування рівня розвитку комунікативних і організаторських здібностей студентів у міжособистісній взаємодії, спілкуванні. Комунікативні та організаторські здібності студентів визначали за допомогою тесту КОЗ («Коммунікативні й організаторські здібності») В. Синявського, Б. Федоришина.

У результаті вивчення встановлено, що для 21,9 % юнаків і дівчат ЕГ і 23,2 % КГ властивий високий рівень розвитку комунікативних і

організаторських здібностей (див. рис. 2.6). Ці студенти контактні, виявляють ініціативу в спілкуванні, бажання розвивати емоційні контакти, комунікабельні, беруть активну участь в організації різноманітних заходів, мають багато друзів і знайомих.

Для 30,1 % респондентів ЕГ, 32,9 % КГ характерний середній рівень вияву комунікативних і організаторських здібностей. Студенти цієї групи виявляють комунікабельність і прагнення до встановлення взаємин, завжди відстоюють свою думку, беруть активну участь в організації й проведенні різноманітних групових, загальноуніверситетських заходів, але потенціал їх схильностей не вирізняється високою стійкістю та досить часто носить ситуативний характер. 32,7 % студентів ЕГ та 30,8 % КГ мають розвинені комунікативні та організаторські здібності на рівні нижче середнього. Вони виявляють тенденцію до «некомунікабельності», відчувають труднощі у спілкуванні, встановленні контактів, обмежують коло своїх знайомих. Як правило стараються уникати участі в заходах, які проводять на рівні групи й університету. Ці студенти досить часто займають позицію конформістів. Низький рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей спостерігається в 15,3 % студентів ЕГ і 13,1 % КГ. Юнаки і дівчата цієї групи малоініціативні, схильні до уникнення взаємин, у них не розвинені навички спілкування і взаємодії з одногрупниками. Вони беруть участь у заходах тільки під примусом.

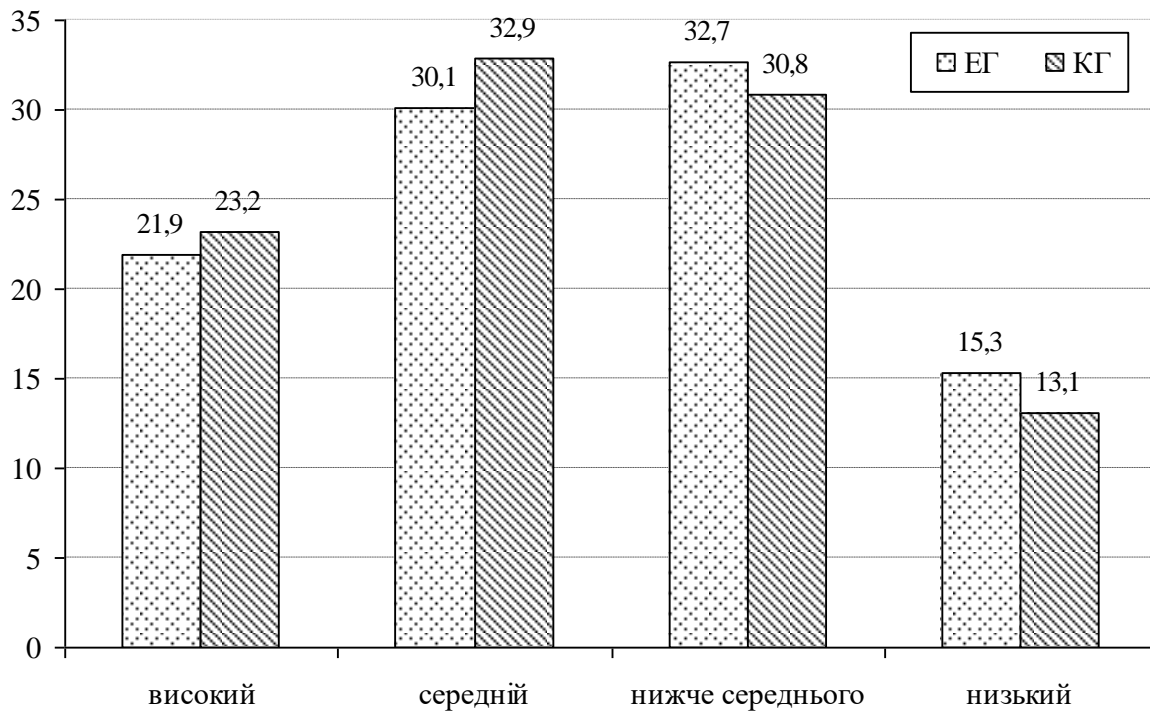


Рис. 2.6. Сформованість комунікативних і організаторських здібностей студентів (у %)

Показниками практичного компонента духовних цінностей визначено такі особистісні характеристики юнаків і дівчат, як інтроверсія - екстраверсія (див. рис. 2.7). За для її виявлення було використано методи застосування ситуацій морального вибору й аналізу життєвих ситуацій, а також метод самооцінки. Результати дослідження локусу контролю засвідчують, що 35,6 % студентів ЕГ, 36,3 % КГ – інтерналі. Характерними рисами їх є відповідальність за події свого життя (свої рішення, вчинки, дії), емоційна стабільність, самодостатність. Емоційне ставлення до людей виявляється в співчутті, милосерді, симпатії, комунікабельності, гнучкості в контактах, вияві теплоти і дружби у взаєминах, товарищескості, толерантності. Такі вихованці приймають умовності, правила і принципи моральної поведінки, виявляють духовні цінності у взаєминах.

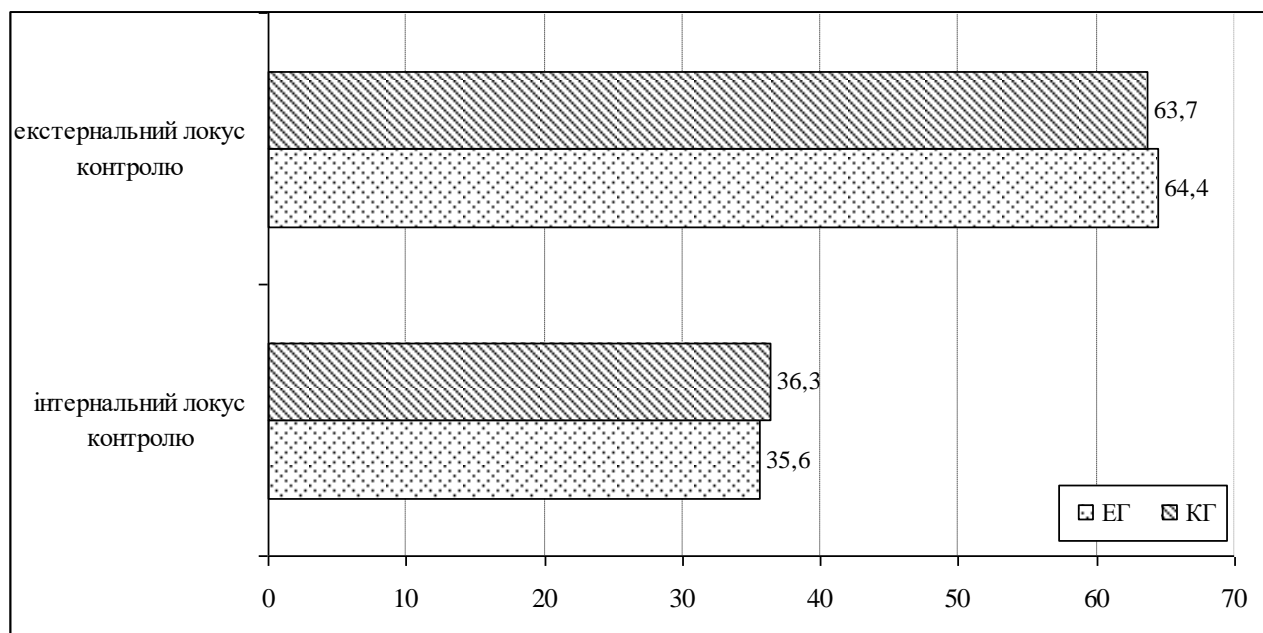


Рис. 2.7. Рівні суб'єктивного контролю студентів (у %)

Крім того, 64,4 % студентів EG, 63,7 % KG властивий екстернальний локус контролю. Слід зазначити, що схильність до зовнішньої локалізації контролю супроводжується в них такими особистісними рисами, як безвідповідальність, невпевненість у власних силах і можливостях, тривожність, надмірна чутливість до критичних зауважень на свою адресу, критичне ставлення до будь-яких думок, крім власних, підозрілість, прагнення відкладати реалізацію своїх намірів, перевага мотивації уникнення невдач, низька мотивація досягнень. Вони також досить часто вирізняються конформністю, нетовариськістю, уникненням широких контактів. Як правило, ці студенти мають низький рівень сформованості духовних цінностей (див. рис. 2.7).

Крім того, студентам пропонували визначити рівень сформованості в себе певних поведінкових умінь, навичок, що характеризують прояви духовних цінностей (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність). Паралельно з оцінкою юнаками і дівчатами власних проявів духовних цінностей у поведінці застосовували метод узагальнення незалежних характеристик – викладачам, кураторам запропонували оцінити

рівень сформованості духовних цінностей студентів у міжособистісних взаєминах. З цією метою порівнювали оцінки студентів із оцінками їхніх одногрупників, викладачів, кураторів (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Показники сформованості практичного компонента духовних цінностей студентів (у %)

Поведінкові характеристики духовних цінностей студентів	Результати оцінювання							
	Прояв ляється завжди		у більшості випадків		залежно від ситуації		не прояв ляється	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Дотримуються моральних норм, правил поведінки у спілкуванні, взаєминах; виявляють доброзичливість, ввічливість, чуйність, милосердя, тактовність, толерантність у взаєминах.	18,9 (91)	19,7 (97)	32,1 (154)	29,7 (147)	35,9 (172)	35,1 (174)	13,1 (62)	15,5 (77)
Виявляють активність у встановленні позитивних взаємин з іншими, відповідальність.	19,3 (92)	19,2 (95)	30,8 (147)	28,9 (143)	35,1 (168)	38,3 (190)	14,8 (72)	13,6 (67)
Виявляють творчий характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії, варіативність поведінки (уміння ефективно взаємодіяти, усувати напруження у взаєминах), емпатію, милосердя	11,4 (55)	14,8 (73)	26,3 (126)	26,9 (133)	51,2 (245)	44,4 (220)	11,1 (53)	13,9 (69)
Середній показник (% (абс.))	16,5 (79)	17,9 (88)	29,7 (142)	28,5 (141)	40,7 (195)	39,3 (194)	13,0 (62)	14,3 (71)

Отже, у результаті діагностичного вивчення встановлено, що високий рівень сформованості праксичного компонента духовних цінностей спостерігається у 8,3 % в ЕГ і 8,5 % КГ. Результати дослідження засвідчили, що чисельність респондентів, які виявляють духовні цінності ситуативно (середній рівень сформованості) 40,7 % ЕГ і 21,9 КГ. У 20,1 % студентів ЕГ та 28,5 % КГ зафіксовано вияв духовних цінностей у більшості випадків (достатній рівень сформованості). Низький рівень зафіксовано у 30,9 % ЕГ і 41,3% КГ.

Під час дослідження спочатку з'ясовували рівень сформованості духовних цінностей студентів за кожним показником, потім знаходили середнє арифметичне шляхом поділу суми всіх коефіцієнтів на їх кількість за кожним рівнем. Таким чином, аналіз проведеного дослідження щодо виявлення студентами духовних цінностей у повсякденних взаєминах дав змогу умовно виділити чотири групи студентів.

До першої групи відносимо студентів, які характеризуються високим рівнем сформованості духовних цінностей. Вони мають глибокі, міцні знання щодо норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність. Такі студенти керуються ними у взаєминах з близькими та знайомими. Їм властиве емоційно-позитивне ставлення до себе, інших людей, навколишньої дійсності, єдність внутрішньої і зовнішньої вихованості. Студенти цієї групи самокритичні, мають адекватну самооцінку. Їхній поведінці у взаєминах з іншими властиві ввічливість, тактовність, доброзичливість, чуйність, контактність, культура мовлення. Цю групу склали 8,6 % ЕГ і 8,7 % КГ.

До другої групи ввійшли студенти, які володіють достатнім рівнем сформованості духовних цінностей (15,3 % ЕГ, 16,3 % КГ). Ці студенти характеризуються глибокими знаннями норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, та усвідомленням необхідності їх дотримання в повсякденних взаєминах. Але, на жаль, характерною особливістю таких студентів є непослідовність у словах і діях. Їх поведінка зумовлюється

ситуативно – залежно від вимог, власних інтересів, потреб і під впливом авторитетних дорослих. Студенти з достатнім рівнем сформованості духовних цінностей виявляють ввічливість, тактовність, доброзичливість, чуйність, милосердя, толерантність, відповідальність у ставленні до інших; вирізняються розвинутими комунікативними вміннями й навичками, культурою мовлення, мають адекватну самооцінку, здатні до саморегуляції власних дій.

Третю групу становлять студенти, у яких констатуємо середній рівень сформованості духовних цінностей (37,3 % ЕГ, 36,0% КГ). Ці юнаки і дівчата усвідомлюють необхідність дотримання моральних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, однак діють вибірково. Позитивні якості проявляють лише у ставленні до близьких друзів. Їм властива егоцентричність, орієнтація на власні інтереси й неадекватна самооцінка. Студенти мають труднощі комунікативного характеру, пов'язані з недостатнім оволодінням вербальними і невербальними способами встановлення контакту. Навички саморегуляції в поведінці розвинені недостатньо.

До четвертої групи відносимо студентів з низьким рівнем сформованості духовних цінностей. Вони мають недостатні знання про норми, правила, моделі поведінки, духовні цінності особистості. Ці знання позбавлені системності, не мотивуються внутрішньою потребою вихованців, рідко знаходять вияв у їх поведінці. Низький рівень сформованості духовних цінностей характеризується байдужістю, нездатністю до співпереживання, співчуття, милосердя, відсутністю навичок саморегуляції поведінки. Цю групу склали 38,6 % ЕГ, 40 % КГ.

Отже, як показали результати констатувального етапу експерименту, студенти мають недостатні знання щодо основних складових духовних цінностей особистості. Для більшості студентів духовні цінності не виступають механізмом регулювання їх поведінки. Багатьом юнакам і дівчатам властива спрямованість на себе, тяжіння до егоцентризму, низький

рівень емпатії, що блокує розвиток духовних цінностей. У них не сформовані навички саморегуляції поведінки, що виражається в неконтрольованих діях, вчинках, ненормативній лексиці, вони також не володіють навичками ефективного розв'язання конфліктних ситуацій.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що високий рівень сформованості духовних цінностей властивий 8,6 % респондентів ЕГ та 8,7 % респондентів КГ; достатній рівень зафіксовано у 15,3 % учасників ЕГ та 16,3 % студентської молоді КГ; середній рівень сформованості духовних цінностей притаманний 37,3 % учасників ЕГ та 36,0 % – КГ; низький рівень – 38,8 % – студентам ЕГ та 40,0 % – КГ. Таким чином, результати констатувального етапу експерименту виявили недостатній рівень сформованості у студентів духовних цінностей.

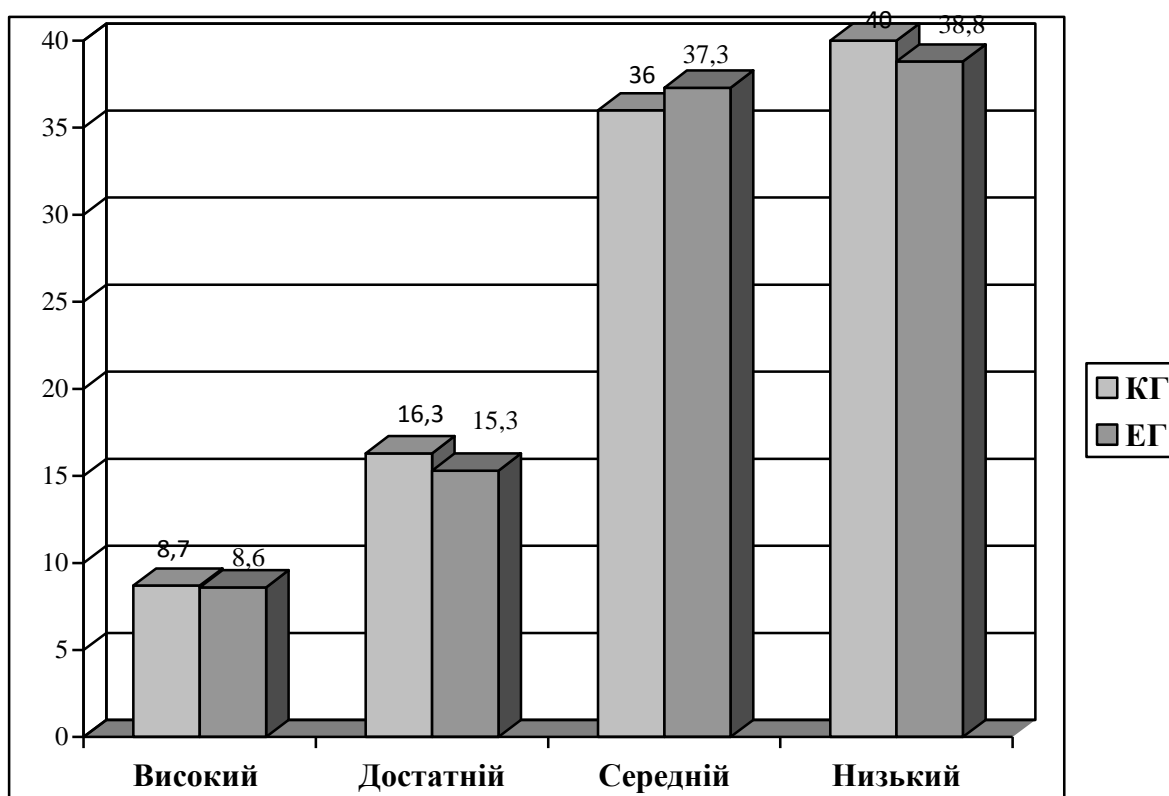


Рис. 2.8. Рівні сформованості духовних цінностей студентів за результатами констатувального експерименту (у %)

Ефективне формування духовних цінностей у студентів залежить від становлення взаємин у системі «студент – викладач». Так, на запитання «Чи задоволені Ви своїми взаєминами з викладачами?» 58,3 % опитаних юнаків і дівчат ЕГ і 60,1 % КГ висловили своє незадоволення ставленням до них викладачів. Студенти вказують на відсутність контактів з викладачами, на несправедливе оцінювання їх знань, поділ студентів на улюбленців і тих, кого не люблять, прояви безтактності, неповаги, авторитарності, вербальної агресії, емоційної глухоти з боку педагогів.

Опитування студентів підтверджує також і результати застосування методики незакінчених речень, за якою їм пропонували продовжити речення «Якщо я стану викладачем, то ...»: «буду любити студентів»; «буду старатися їх зрозуміти, не буду ображати», «я не матиму улюбленців»; «буду ввічливим зі студентами»; «буду працювати над підвищенням свого культурного рівня»; «знайду порозуміння, ніколи не буду кричати»; «буду робити життя студентської групи цікавим».

Результати опитування свідчать, що 46,1 % викладачам притаманна орієнтація на використання монологічних стратегій взаємодії зі студентами, реалізація суб'єкт-об'єктної моделі спілкування з ними, орієнтація на надособове передавання знань, ригідність і стереотипність педагогічних методів і прийомів, більшість з яких дисциплінарні, прагнення до статусного домінування, іноді приховане маніпулювання або відкрита агресивність до студентів. Варто зазначити, що на встановлення адекватних міжособистісних взаємин у системі «студент-викладач» впливає рівень розвитку у викладачів емпатійних здібностей. Зокрема більш глибоке та адекватне відображення особистості студента через емпатію веде до встановлення позитивних взаємин між ними, до підвищення продуктивності педагогічної діяльності.

Вивчаючи рівень розвитку емпатії в педагогів, використовували опитувальник «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії педагога» (І. Юсупова). Результати дослідження вказують на повну відсутність викладачів, які мають дуже високий або дуже низький рівень емпатії. За

нашими спостереженнями, 59,4 % викладачів мають середній рівень розвитку емпатії. Такі педагоги мало довіряють особистим враженням. У міжособистісних взаєминах думка про іншу людину формується на основі її конкретних вчинків. Їх емоційні вияви перебувають під контролем. Часто ці викладачі відчувають труднощі в прогнозуванні розвитку взаємин між людьми. Саме тому досить часто і вчинки студентів виявляються несподіваними для них, що є перешкодою у встановленні повноцінних взаємин співробітництва зі студентами в освітньому процесі. 13,9 % опитаних педагогів мають високий рівень розвитку емпатії. Це якраз ті педагоги, до яких тягнуться студенти, – вони емоційно чутливі, товариські, швидко встановлюють контакт та знаходять спільну мову. Такі викладачі дуже чутливі до студентських потреб і проблем, великодушні, схильні багато що їм пробачати. Вони прагнуть не допускати конфліктів і ухвалюють компромісні рішення. В оцінках вони більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, аніж аналітичним висновкам. Викладачів з низьким рівнем емпатії – 26,7 %. Ці педагоги мають труднощі у встановленні контактів зі студентами.

Варто зазначити, що власний досвід роботи у вищій школі та узагальнення результатів вивчення взаємин у системі «студент – викладач» дає підстави стверджувати, що не завжди наші педагоги будують взаємини зі студентами на основі взаємоповаги, взаєморозуміння, довіри, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів. Досить часто вони забувають, як зазначає І. Бех, що «учасники виховного процесу є рівноправними у спілкуванні, враховують міркування партнера, визнають право на їх відмінність від власних, узгоджують свої позиції. Вихователь уникає конкретних необґрунтованих приписів, не ставиться до вихованця як до пасивного об'єкта своїх впливів; зважає на його психічний стан, життєвий досвід, систему звичок і цінностей; виявляє емпатію, вдається до продуктивних виховних дій; виявляє творчість та педагогічну рефлексію» (Бех, 2006, с. 22).

З метою виявлення думок та вподобань студентської молоді щодо організації освітньої діяльності, з'ясування їхнього ставлення до обов'язкових університетських та групових заходів нами було проведено опитування. Результати відповідей на запитання: «Які ти висунув би аргументи, щоб не йти на університетський (груповий) захід?» – показали: 51,1 % юнаків і дівчат не цікавить тема заходу; 33,6 % негативно ставляться до всіх заходів університету (вони мають інші інтереси поза університетом); 15,3 % подобається брати участь у заходах, але в ролі організатора. Крім того, студенти нарікають, що виховні заходи куратор планує декларативно, без залучення студентів до їх планування (не враховуються інтереси, побажання студентів); мало проводиться спільних справ, у яких юнаки і дівчата могли б задовольнити свої потреби в спілкуванні, самоствердженні, самовизначенні. Такий стан справ свідчить про недостатній рівень організації позааудиторної виховної діяльності у вищій школі, що, в свою чергу, негативно позначається на формуванні в студентів духовних цінностей.

За нашим опитуванням, основним джерелом отримання знань студентів про духовні цінності особистості є: освітня діяльність університету – 13,6 %; спілкування з товаришами – 28,7 %; особистий досвід – 27,2 %; ЗМІ – 15,4 %; взаємини батьків – 15,1 %. Отримані результати вказують на те, що виховна діяльність університету не забезпечує студентів необхідними знаннями й уміннями щодо духовного зростання. Слід зазначити, що в багатьох університетах позааудиторна виховна діяльність зводиться до проведення традиційних календарних свят, які не завжди є цікавими для юнаків і дівчат, спостерігається також тенденція до зменшення кількості годин, відведених на гурткову роботу, а спецкурси, які вводять в університеті, стосуються здебільшого поглибленого вивчення навчальних дисциплін.

Отже, проведене діагностичне вивчення взаємин у системі «студент – викладач» спрямовує на організацію та проведення спеціальної роботи в цьому напрямку з метою гармонізації їх взаємин та оптимізації формування духовних цінностей студентів.

Висновки до другого розділу

1. Визначено, що змістова структура духовних цінностей представлена взаємопов'язаними і взаємозумовлюючими компонентами: когнітивним, який включає знання про сутність і зміст духовних цінностей особистості; емоційно-ціннісним, який характеризується почуттями, переживаннями, що відображають ставлення юнаків і дівчат до духовних цінностей як особистісної цінності, сформованістю в них позитивних мотиваційних установок на взаємодію; практичним, що віддзеркалює ступінь сформованості у студентів відповідальності, толерантності, милосердя, самодостатності, гідності.

Студентський вік є оптимальним для розвитку ціннісно-сміслових структур свідомості особистості й характеризується як завершальний етап підготовки до вступу в самостійну професійну діяльність. У цьому віці моральні установки проявляться в майбутньому як ціннісні орієнтації в практичній діяльності й поведінці особистості. Саме в цьому віці зростає роль переконання і відповідальності за той чи той життєвий вибір, за свої ціннісні орієнтації, зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння керувати собою, підвищується інтерес до духовно-моральних проблем.

2. Відповідно до структури розроблено критерії й показники сформованості духовних цінностей студентів закладів вищої освіти, виділено чотири рівні їх сформованості: високий, достатній, середній, низький.

Критерієм когнітивного компоненту виступає знання про духовні цінності, глибина їх осмислення та усвідомлення доцільності оволодіння ними (показники: розуміння сутності духовних цінностей особистості (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність), механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення в щоденній життєдіяльності; знання моральних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, та усвідомлення доцільності їх дотримання; володіння

системою знань про комунікативні властивості особистості, засоби і механізми взаємодії).

Критерієм емоційно-ціннісного компонента визначено значущість для особистості духовних цінностей як основи поведінки, діяльності та спілкування (показники: ціннісне ставлення до правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі; емоційно-позитивне ставлення до себе, одногрупників, інших людей, навколишньої дійсності; гуманістична установка на взаємодію; розвинута емпатія; емоційна саморегуляція).

Критерієм практичного компонента виступає здатність особистості діяти на основі духовних цінностей (показники: свідомо регульована поведінка, діяльність, спілкування на основі морально-духовних норм; ціннісний характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії, готовність до соціально значущої активності).

В основу визначення рівнів сформованості духовних цінностей студентів покладено міру розвитку усіх структурних компонентів цього феномену за визначеними критеріями та показниками.

4. Результати констатувального етапу експерименту (у процесі аналізу рівня сформованості духовних цінностей студентської молоді поряд із даними, отриманими за допомогою стандартних і модифікованих методик, враховували експертні оцінки та думки викладачів, кураторів) засвідчують недостатній рівень сформованості у юнаків і дівчат компонентів духовних цінностей.

Виявлено, що студентам бракує знань про духовні цінності особистості, особливості взаємин. Вияв ними духовних цінностей у взаєминах не завжди мотивований внутрішньою потребою, у багатьох із них недостатньо розвинені навички саморегуляції емоцій, умінь відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності.

5. Результати вивчення стану навчально-виховної роботи у закладі вищої освіти демонструють значні недоліки в її проведенні зі студентами: більшість викладачів не визначають рівень вихованості студентів, їх

індивідуальних особливостей, проводять навчально-виховну роботу без аналізу результатів; досить часто вони акцентують свою увагу на отриманні формальних показників роботи, а не на формуванні в студентів духовних цінностей, розвитку потреби в адекватному самовираженні, самостверженні, розкритті їх індивідуальності, творчого потенціалу в навчальній, суспільній діяльності; спостерігається надмірне захоплення викладачів, кураторів організаційними питаннями, а не розвитком самодіяльності й ініціативи юнаків і дівчат. Взаємодія викладача, куратора і студентів будується, здебільшого, за об'єктним типом, а не на основі співробітництва й співтворчості. Виявлені недоліки є передумовою для організації спеціальної навчально-виховної роботи, спрямованої на отримання студентами знань про сутність і особливості духовних цінностей особистості, на вироблення в них ціннісного ставлення до цього інтегрального утворення особистості, на розвиток умінь толерантності, відповідальності, милосердя, гідності, самодостатності, на оптимізацію взаємин у системі «викладач, куратор – студент».

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Потенціал суспільно-гуманітарних дисциплін у формуванні духовних цінностей студентської молоді

Пошук засобів формування духовних цінностей студентів вимагає побудови ієрархічно організованої системи їх гуманітарної підготовки.

Поєднання гуманітарної підготовки з професійною кваліфікацією майбутніх спеціалістів – одна з найактуальніших проблем діяльності закладів вищої освіти. Як зазначив С. Гончаренко, наявність гуманітарної складової в освіті та в суспільстві загалом уможливорює творчу реалізацію особистості в соціумі, формування в неї духовних цінностей (Гончаренко, 2004, с. 73).

Теорія та практика впровадження в життя концепції гуманізації освіти підтверджує: гуманітарна освіта має бути невід’ємною складовою освітнього процесу у вищій школі, оскільки, ґрунтуючись на ідеях гуманізму як світогляді, визначає стиль життя, мислення, якість фахової підготовки, формує духовні цінності. Як зауважує В. Андрущенко, неухвага (чи пряма знеухвага) до гуманітарної складової (літератури і мистецтва, історії та психології, соціальних наук та екології) спричинює розгубленість перед ідеалами, добром і злом, прекрасним і потворним, справедливим і несправедливим. Перед нами постає талановита, здібна, конструктивна, творча й одночасно одновимірна особистість, яка творить свій світ за законами «логіки металу», а не «логіки людських взаємин» (Андрущенко, 2004, с. 33).

На думку В. Дзоз, за гуманітарною сферою стоїть духовність, спрямована на розвиток особистості та прорив до нової соціальної якості. «Чим більше виражена гуманітарна сутність певного виду людської

діяльності, тим менше вона потребує зовнішньої підтримки і, навпаки, не лише забезпечує сама себе, але й ті особисті та соціальні здобутки, завдяки яким стає можливою та духовність, яка лежить в основі соціальної сфери» (Дзоз, 2006, с. 27).

Без гуманітаризації освіти підготовка високопрофесійного спеціаліста неможлива, оскільки навіть у самому терміні закладене людське єство, яке врегульоване природними потребами самої людини. У педагогічному словнику за ред. С. Гончаренка термін «гуманітарний» (від лат. *humanitas* – людська природа, освіченість; людство) трактують як такий, що стосується свідомості людини і людського суспільства (Гончаренко, 2011, с. 76).

Дослідження останніх років дають змогу визначити гуманітаризацію освіти як передумову формування духовних цінностей студентської молоді. До првідних ознак гуманітаризації освіти належать: підвищення ролі гуманітарних наук; максимальне наближення гуманітарних навчальних дисциплін до потреб майбутніх фахівців; створення умов для розвитку творчих здібностей студентів у різних видах людської діяльності; формування загальнолюдської, духовної, професійної культури, вміння спілкуватися, відстоювати свої погляди і думки на засадах духовно-моральних цінностей; залучення студентів до різних видів суспільнозначущої, зокрема добродійної діяльності.

Гуманітаризація освіти передбачає таку технологію навчання, у якій усі педагогічні процеси спрямовані на диференційований розвиток і саморозвиток особистості, максимальне наближення кожної гуманітарної дисципліни до потреб особистості, передусім духовних, формування системи морально-правових відносин, моральної культури, оптимальне поєднання загальнолюдських і національних цінностей.

Одним із найважливіших завдань нового етапу розвитку освіти С. Гончаренко вважає подолання роз'єднаності двох компонентів культури: природничо-наукового й гуманітарного, який виник історично. Досягти

цього можна шляхом їх взаємозбагачення, пошуку основ цілісної культури на новому етапі розвитку цивілізації (Гончаренко, 2004, с. 78).

Причини негативного ставлення до вивчення гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах виявляють ті упущення, які, власне, і заважають діалектичній єдності гуманітарного знання: слабкість матеріально-технічної бази викладання гуманітарних предметів; навчальні програми не відповідають потребам професійної діяльності; зменшення кількості годин; орієнтування на вузькопрофільних спеціалістів; впровадження тестових завдань на іспитах та ін.

Як зазначає М. Рябокінь, за таких умов студент формується не як творча особистість, а як збирач інформації для здачі певного іспиту з гуманітарної дисципліни. Такий техно-педагогічний підхід у навчанні й обмеженість часу для вивчення гуманітарних дисциплін зумовили ознаки дефіциту духовної культури й раціонального наукового мислення. Тому розвиток сучасної освіти потрібно спрямовувати на перехід від освітньої технократичної парадигми до культуротворчої, метою якої є виховання «людини духовної». «Повернути сенс і стабільність буття Людині та Людству може лише гуманітарна культура» (Рябокінь, 2007, с. 98).

Вчений переконує, що гуманітаризація освіти повинна відновлювати єдність професійного та загальнолюдського, потрібно зрозуміти і відчувати, де починаються морально-духовні аспекти життєдіяльності людини. Гуманітарну підготовку необхідно спрямовувати на виховання активного й вольового суб'єкта, здатного до самостійних рішень у виборі морально-етичних і духовних норм суспільних відносин (с. 99).

У сучасних умовах глобалізації, враховуючи темпи зростання науково-технічного поступу та головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти (Болонський процес), необхідно керуватися науковими висновками як гуманітаріїв, так і науковців фундаментально-природничих і технічних дисциплін, оскільки лише в єдності, не відкидаючи гуманітарні дисципліни, можна досягнути успіху у формуванні як високо-

кваліфікованого професіонала, так і духовної, культурної особистості. Реалії сьогодення засвідчують, що без культурної, духовної нації, без високого рівня вихованості європейська спрямованість не зможе реалізуватися.

З огляду на це стратегічним завданням вищої школи й освіти загалом повинно стати формування розвиненої людини, яка має бути не лише високоосвіченим професіоналом, але й носієм загальнолюдських, духовних цінностей, національно-культурних норм і традицій, суб'єктом і творцем сучасної культури (без участі гуманітарних дисциплін у освітньому процесі це практично не вирішиться). При цьому без виховання молода людина не зможе адаптуватися до умов життя в європейському світі й цивілізовано взаємодіяти в ньому.

Сьогоднішня освіта у вищих навчальних закладах зазнає загальної ізольованості гуманітарних дисциплін, що згубно впливає на становлення особистості, яка не володіє духовною спадщиною людства, на її професійну діяльність. Прикро, але факт, що сьогодні керівництво закладів не оцінює, який потенціал духовності несуть у собі гуманітарні дисципліни (філософія, психологія, педагогіка, історія України, українська ділова мова, українська та зарубіжна культура, етика, естетика, релігієзнавство, політологія, соціологія, основи права, іноземна мова). Гуманітарна освіта у закладі вищої освіти повинна готувати не лише високопрофесійного фахівця, але, передусім, громадянина з високими моральними якостями й духовними цінностями. Гуманітарні дисципліни повинні охоплювати всі сфери діяльності особистості: навчання, працю, побут, відпочинок. У зв'язку з цим В. Кремень зазначає: «Високі моральні, етичні й естетичні почуття, які завжди були окрасою людської душі, відсунуто на узбіччя професійного й громадського інтересу. Спеціальні дослідження і звичайні життєві спостереження засвідчують серйозні негаразди у цій справі. Освітня знемагають у нерівній боротьбі за душі своїх вихованців з лавиною насилля, низькопробної ерзац-культури, поширення наркоманії... Створення сприятливого для дітей, молоді та й усього населення інформаційно-культурного простору –

першорядна умова духовного оздоровлення, «очищення» виховної сфери суспільства» (Кремень, 2001, с. 17).

Гуманітарні дисципліни забезпечують не лише освітній рівень знань студента, вони несуть у собі досить важливий виховний аспект, який визначає цілий ряд основних суспільних взаємин, а саме: культури спілкування, мовлення, поведінки, толерантності, поваги, ввічливості, взаємодопомоги, справедливості, чесності та ін. Виховання несе в собі значний духовний потенціал, воно є цілісним процесом формування й розвитку емоційно-почуттєвої та ціннісної свідомості особистості.

Викладання гуманітарних дисциплін у закладі вищої освіти передбачає реалізацію низки цілей: розвивати готовність майбутнього фахівця до сприйняття, засвоєння духовних цінностей, ставлення до них у професійній діяльності та в дійсності; надавати можливість самореалізації у вирішенні виробничих питань з позиції духовності; формувати творчі здібності у сфері професійної, духовної культури. Як гуманітарні, так і фахові дисципліни повинні забезпечувати потребу студентів у духовних почуттях. Важливо, щоб виконання професійної діяльності супроводжувалось не тільки матеріальними благами, але й дарувало всім почуття задоволення від виконаної роботи. Адже такі почуття – особливі почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в дійсності й у творах мистецтва. Гуманітарні дисципліни в поєднанні з професійно орієнтованими покликані забезпечити духовний розвиток формування духовних цінностей та високий рівень культури молодого спеціаліста (Лещенко, 2013, с. 89). У процесі такої співпраці молода людина здатна сприймати прекрасне й творити прекрасне, яке виявляється у вчинках і діях людини, в її ставленні до праці й суспільства, в її манерах, взаєминах із людьми.

Вважаємо, що функціонування закладу вищої освіти сьогодні неможливе без розробки стратегії перспективного розвитку освітнього процесу, метою якого повинно бути формування особистості студента, його професійних, духовних якостей, гуманізації взаємин у системі «викладач-

студент». Сьогодні суттєво змінено уявлення про характер взаємодії між учасниками освітнього процесу, зокрема акцентовано увагу на розвиток довіри, співпраці та співтворчості викладача й студента на зближення їх позицій. Саме тому необхідним є обґрунтування умов для формування молодого людини, самореалізації її власних можливостей і здібностей. Ключовим є також упровадження комплексу заходів та засобів, які б стимулювали духовне, моральне та інтелектуальне збагачення особистості студента. Особливо важлива роль серед цих засобів безумовно належить гуманітарним дисциплінам (Лузік, 2004, с. 18–19).

Реформування української вищої освіти, зокрема в галузі викладання гуманітарних дисциплін та їх сучасного впливу на студентську молодь, повинно спиратись на нові ідеї та принципи, що забезпечують формування духовно-моральних та вольових якостей активної, незалежної та творчої особистості студента. Саме така освіта, яка вважає центром своєї уваги людину, молоду особистість та її духовний розвиток і систему цінностей, – є гуманістичною. Гуманітарні дисципліни завжди пов'язані з поняттям гуманізму – прогресивного спрямування в суспільній думці, що характеризується захистом гідності людини, її свободи та всебічного розвитку. Гуманістичний світогляд представлений у системі поглядів, що історично змінюються, характеризуються інтересом людини до самої себе, до свого внутрішнього світу і до інших людей, які її оточують, бережливим ставленням до природи і людини, та переконанням у її високій цінності, повагою до людської гідності, правом кожного розвивати свої особисті здібності та задовольняти власні потреби (Балл, 1994).

На думку вчених Г. Балла, А. Сущенка, у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, які сприяють злиттю культури, науки й природи, студенти засвоюють систему базових загальнолюдських (духовно-моральних, історичних та культурно-гуманітарних) пріоритетів і цінностей: любов як принцип буття, сенс здорового способу життя людини, її місце та

ціль у житті, саморозвиток і самовдосконалення, почуття обов'язку, свобода творчості (Балл, (1994, с.3–4; Сущенко, 2003, с. 34–35).

Усвідомлення студентами духовних цінностей забезпечує мотивацію діяльності, поведінки, орієнтацію в суспільстві, формує прагнення до досягнення певних цілей відповідно до суспільних норм і навіть сприяє саморегуляції емоційних стресових переживань особистості.

Зміст дисциплін гуманітарного циклу являє собою сукупність теорій, положень, норм, знань із галузей, що безпосередньо пов'язані з духовним і соціальним життям людини й людських спільнот, створюють умови для всебічного, гармонійного розкриття фізичного, духовного та творчого потенціалу особистості, а саме: освіта, виховання, наука, культура, релігія, свободи, права і обов'язки людини, інформаційний простір, охорона здоров'я, соціальне забезпечення, праця, безпека життєдіяльності, фізкультура, дозвілля тощо (Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти, 2006, с. 12).

Освітній процес, у межах якого відбувається професійна підготовка фахівців, як зазначено в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, яку проводять у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та яка спрямована на передачу, засвоєння, примноження та використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, що навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості (Про вищу освіту. Закон України, 2014). Однією з головних методологічних засад цього Закону є автономія закладів вищої освіти. Так, університети визначають зміст освіти та дбають про забезпечення її якості. Якщо дотепер галузеві стандарти освіти визначали перелік нормативних навчальних дисциплін та обсяги їх викладання, то новий закон передбачає, що нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти формуватиметься в термінах результатів навчання, а перелік навчальних дисциплін визначатимуть самими заклади освіти. Але, на нашу думку, потрібно

враховувати попередній досвід фахової підготовки та принципи формування освітніх програм, оскільки процес неперервної професійної підготовки фахівців 2014 року та попередніх років набору (II, III, IV курси) відповідає чинним державним стандартам.

Державний стандарт вищої освіти містить такі складові: перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюють підготовку фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; вимоги до освітніх рівнів вищої освіти; вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти.

Галузеві стандарти вищої освіти складаються з таких компонентів: освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) випускників закладів вищої освіти; освітньо-професійні програми (ОПП) підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційні вимоги до випускників закладів вищої освіти за напрямом підготовки спеціальністю «Початкова освіта», «Дошкільна освіта» передбачає перелік здатностей та умінь вирішувати завдання, регламентовані освітньо-професійною програмою підготовки «молодших спеціалістів», «бакалаврів», «магістрів». Програма містить перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального обсягу часу (годин), відведеного на їх вивчення та форм підсумкового контролю кожної навчальної дисципліни. Формування професійних знань фахівця регламентовані базовими змістовими модулями освітньо-кваліфікаційної характеристики, що є складовою Галузевого стандарту вищої освіти та містить перелік основних вимог до професійних якостей, знань і умінь фахівця. Вони є умовою успішного виконання професійних функцій, професійного становлення та досягнення майстерності, повний перелік об'єктів (предметів) діяльності, з якими пов'язана діяльність фахівця, зазначено первинні посади, які може обіймати фахівець після закінчення закладів вищої освіти, а також визначено його посадові обов'язки згідно з чинними нормативними документами.

Отже, освітньо-професійні програми розроблено відповідно до форми та змісту ОКХ з урахуванням обсягу кредиту ECTS в Україні (30 академічних годин згідно з розрахунками, що узгоджені з практикою європейських країн); річного навчального навантаження студента – 60 кредитів ECTS, адаптованих до європейських вимог навчально-методичних документів, додаток до диплома європейського зразка.

ОПП передбачає такі цикли підготовки: цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки; цикл математичної та природничо-наукової підготовки; цикл професійної (професійно орієнтованої) й практичної підготовки, що разом із попередніми забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Перелік навчальних дисциплін та обсяг навчального часу, відведеного на їх вивчення, визначають стандарти вищої освіти з педагогічних спеціальностей з урахуванням їх специфіки. Збільшення обсягу навчального часу на вивчення мовних і культурологічних навчальних дисциплін, що відображені в змісті гуманітарної та соціально-економічної підготовки, сприяє формуванню загальних компетентностей фахівців згідно з європейськими стандартами вищої освіти.

Психолого-педагогічна складова змісту природничо-наукового та професійного циклу підготовки складає основу професійної підготовки фахівця як педагога і передбачає формування глибоких знань про людину, комунікативних вмінь та компетенцій у сфері людських взаємин. Такий підхід реалізується через вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактики, теорії виховання, історії педагогіки, загальної психології, педагогічної та вікової психології), педагогічної майстерності та інших навчальних дисциплін, визначених з урахуванням особливостей спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта».

Практична підготовка змісту неперервної професійної підготовки фахівців передбачає проходження навчальних та виробничих (педагогічних) практик у п'ятому семестрі (ОКР «молодший спеціаліст»), третьому (ОКР

«бакалавр») та дев'ятому (ОКР «магістр») семестру. Форми, тривалість і терміни проведення практик передбачені стандартами вищої освіти для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня зі спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта». Виробничу (педагогічну) практику студентів на випускних курсах проводять, як правило, з урахуванням місця майбутнього працевлаштування випускників.

Наукове й методичне обґрунтування процесу реалізації освітньо-професійної програми (послідовність вивчення навчальних дисциплін, форма та періодичність виконання індивідуальних завдань і проведення контролю) визначається структурно-логічною схемою підготовки.

Стандарти вищої освіти всіх закладів вищої освіти містять типові складові: перелік спеціалізацій за спеціальностями; варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників; варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки; варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти; навчальні плани; програми навчальних дисциплін (Гуло, Котоловець, & Левківський, (2013).

Із 60 кредитів варіативної частини підготовки студентів ОКР «бакалавр» «Дошкільна освіта», «Початкова освіта» 20 кредитів становлять дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, 9 кредитів – дисципліни циклу математичної й природничо-наукової підготовки, 31 кредит – навчальні дисципліни професійної та практичної підготовки фахівців.

З огляду на вимоги до рівня професійної підготовки кадрів в умовах інтеграції України у світовий процес соціально-економічного розвитку потрібно модифікувати процес навчання, стимулювати розробку нових галузевих стандартів вищої освіти. Варто зазначити, що галузеві стандарти є невід'ємними компонентами встановлення відповідності освітніх послуг до вимог стандартів вищої освіти й орієнтовані на відповідність національної системи освіти до вимог сфери праці фахівців педагогічного профілю (Діба, 2015, с. 20).

Процедура розроблення нового покоління стандартів вищої освіти України повинна враховувати вимоги таких рекомендаційних документів Європейської комісії (Commission staff working document, 2005; Towards a European qualifications framework for lifelong learning-annex Complementarity, 2005):

- структури кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (The framework of qualifications for the European Higher Education Area);
- стислий опис рівнів Європейської кваліфікаційної рамки та Дублінських дескрипторів;
- структури необхідних ключових компетентностей.

Оскільки професійний стандарт повинен містити перелік знань, умінь і навичок, якими має володіти фахівець для виконання своїх посадових обов'язків, то професійні стандарти є основою для розробки освітніх стандартів, методичних матеріалів, програм професійного навчання працівників. У професійному стандарті встановлено критерії якості підготовки кадрів, за допомогою яких здобувачі освіти отримують розуміння того, якими компетентностями вони мають володіти, щоб успішно працювати.

У Законі України «Про вищу освіту» (2014) стандарт вищої освіти визначано як сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності. Стандарт вищої освіти передбачає такі вимоги до освітньої програми:

- 1) обсяг кредитів ЄKTS, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- 2) перелік компетентностей випускника;
- 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- 4) форми атестації здобувачів вищої освіти;

- 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- 6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Згідно з чинним Законом України «Про вищу освіту» (2014) заклади вищої освіти мають автономію щодо визначення змісту освіти та повинні забезпечити її якість. Прикладом можуть слугувати методичні рекомендації ДЗВО «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» з формування навчальних планів підготовки фахівців за освітніми ступенями бакалавра і магістра визначено вимоги до навчальних планів. Наведемо деякі з них:

1. Обсяг освітньої програми бакалавра – 180-240 кредитів (залежно від напрямку підготовки). Навчання за освітньою програмою бакалавра триває 2 роки 10 місяців (180 кредитів) або 3 роки 10 місяців (240 кредитів).

2. Навчальний план складається з таких розділів:

- обов'язкова частина, що охоплює обов'язкові навчальні дисципліни (включно з курсовими роботами, проектами), практику, атестацію;
- вибіркова частина, до якої входять навчальні дисципліни, практики, форми атестації (у разі отримання додаткової спеціалізації (спеціальності));
- вибіркові навчальні дисципліни та/або блоки вибірових навчальних дисциплін.

3. Обов'язкові навчальні дисципліни мають бути спрямовані на формування загальних і фахових компетентностей.

Дисципліни вільного вибору студентів становлять 25% від загального обсягу програми. Ці дисципліни можуть бути об'єднані в додаткову спеціалізацію (спеціальність). Якщо студент не обирає одну із запропонованих спеціалізацій, то він вивчатиме окремі спецкурси.

4. Основою розроблення навчальних планів є перелік компетентностей випускника, нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання, форми атестації здобувачів

вищої освіти, вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності) або кваліфікаційних характеристик працівників.

Не допускається планування дисциплін, за якими не визначені результати навчання, обсяги навчальних дисциплін мають бути пропорційними до їх участі в забезпеченні досягнення очікуваних результатів.

5. Кредитний вимір усіх елементів освітньої програми (навчальні дисципліни, практики, курсові та кваліфікаційні роботи) має бути цілим числом. Рекомендований обсяг навчальної дисципліни – не менше чотирьох кредитів ECTS. Кількість дисциплін, яку планують для вивчення в одному навчальному році, не повинна перевищувати 16.

6. Співвідношення контактних годин і самостійної роботи з усіх дисциплін навчального плану має бути дотримане в межах семестру. Максимальна кількість контактних годин на один кредит, як правило, становить для бакалаврів – 14 годин, магістрів – 8 годин. Для проміжного контролю відведено дві години на один кредит, решта часу – на самостійну роботу.

7. Практика з відривом від навчання повинна становити для бакалаврів не менше 15% від загального обсягу освітньої програми (на педагогічних спеціальностях), не менше 10% – на непедагогічних спеціальностях, для магістрів – 25 % незалежно від типу магістратури.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів у ДЗВО «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» здійснюється відповідно до стандартів Європейського простору вищої освіти та Закону України «Про вищу освіту» (2014), що забезпечує підготовку конкурентоспроможного, затребуваного на ринку праці фахівця. Оскільки Міжнародна та Національна рамки кваліфікацій, галузеві рамки та професійні стандарти базуються на компетентнісному підході, то формування змісту неперервної професійної підготовки майбутніх учителів відбувається за принципами визначення результатів навчання (РН) як

сукупності компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості, які набуває особа після завершення освітньої/ навчальної програми або її окремого компоненту.

Розглянемо окремо кожну дисципліну, яка покликана продовжити процес введення студентів у сферу формування й розвитку духовності. Курс «Філософія» дає знання з основних проблем буття, мислення і пізнання. Як теоретична основа світогляду, філософія відкриває підростаючій особистості перевірені багатовіковою практикою духовні орієнтири для глибокого осмислення реальності. Цей курс дозволяє засвоїти теоретичну і методологічну інтелектуальну спадщину та неоціненний, найбагатший категоріальний апарат, необхідний для успішної теоретичної і практичної діяльності. Розглядаючи людину як рівновелику цінність, філософія покликана бути саморефлексією в усвідомленні людиною змісту і цілей свого життя, долі своєї нації та людської цивілізації.

Формування духовної культури, філософського мислення та пізнання навколишнього світу й самого себе, навичок застосування філософської методології – мета дисципліни «Філософія». Основні соціально-особистісні, професійні компетенції можна визначити в тому, що студенти повинні знати: основні філософські категорії та загальнонаукові методи; структуру філософського знання; базові уявлення про основи філософії, що сприяють розвитку загальної, духовної культури й соціалізації особистості; розуміти причинно-наслідкові зв'язки розвитку суспільства; вміти: практично використовувати основні філософські поняття, змістовно аналізувати основні напрямки й течії філософії; застосовувати набуті знання в професійній і соціальній діяльності; самостійно оцінювати та узагальнювати опрацьований матеріал, користуватися різноманітними джерелами інформації, робити висновки, ухвалювати адекватні рішення.

Метою курсу «Історія української культури» є розкриття основних етапів еволюції культурних форм буття та пізнання людини і суспільства, тим які утверджують себе як культуру творчі суб'єкти, формування духовно

розвинненої особистості, висококультурного спеціаліста, який відповідає всім вимогам соціально-економічного прогресу. У процесі вивчення дисципліни є можливим формування таких компетентностей: мислити культурологічними категоріями; висловлювати й обґрунтовувати своє ставлення до подій соціокультурного життя; використовувати знання з історії та теорії культури при осмисленні сучасних проблем духовно-культурного розвитку, робити порівняльно-історичний аналіз культурних епох; пояснювати і оцінювати факти соціокультурного життя з гуманістичних позицій (Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, 2013, с. 56).

Вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» сприяє всебічному розвитку особистості як культурної та освіченої людини з розвинутими духовними потребами. Це підвищує актуальність викладання курсу як нормативної дисципліни, дозволяє одержати глибокі знання про зміст і форми мовного середовища.

Метою викладання дисципліни є підвищення загального мовного рівня студентів, поліпшення їхньої орфографічної та пунктуаційної грамотності, ознайомлення з особливостями професійного мовлення, його практичним застосуванням фахівцями у професійній сфері діяльності.

Вивчаючи цю дисципліну студент повинен підвищити загальний мовний рівень, орфографічну та пунктуаційну грамотність; ознайомитись із особливостями мовлення, його практичним застосуванням у професійній сфері діяльності; отримати практичні навички і підвищити культуру мовлення; уміти застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності (Бібік, Ващенко, Локшина, Овчарук, & Пошетун, 2004, с. 20).

Отже, процес навчання дисциплін гуманітарного циклу передбачає засвоєння наукових знань про суспільство, людину, її природу, можливості її розвитку й саморозвитку, визначення місця і ролі особистості в суспільстві, а також впливає на формування ключових компетентностей майбутніх фахівців туристичної галузі.

Було проаналізовано навчальні плани і програми, стосовно можливостей використання матеріалів з проблем виховання духовних цінностей студентської молоді під час викладання деяких дисциплін. Зокрема для спеціальності «Дошкільна освіта» (6.010101) це такі дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки: «Історія України» (108 годин), «Філософія» (108 годин), «Релігієзнавство» (54 години), «Правознавство» (81 година), «Культурологія» (54 години), «Етика та естетика» (54 години). У природничо-науковій підготовці для спеціальності «Дошкільна освіта» неабиякі можливості для виховання морально-етичної культури студентів мають програми таких дисциплін: «Загальна педагогіка» (108 годин), «Загальна психологія» (216 годин), «Етнопсихологія» (108 годин), у блоці циклу професійної та практичної підготовки – «Педагогічна майстерність» (108 годин), «Історія педагогіки» (162 години), «Педагогічна психологія» (108 годин).

Для спеціальності «Початкова освіта» (6.010102) матеріали для виховання в майбутніх учителів морально-етичної культури можна впроваджувати на заняттях з таких дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки: «Історія України» (108 годин), «Філософія» (108 годин), «Українська та зарубіжна культура» (81 година), «Релігієзнавство» (54 години), «Основи правознавства» (81 година), «Етика та естетика» (108 годин). Серед переліку дисциплін природничо-наукової підготовки такими дисциплінами є «Психологія» (162 години), «Загальні основи педагогіки» (108 годин), «Історія педагогіки» (108 годин), «Школознавство» (54 години). Серед дисциплін професійної та практичної підготовки різні аспекти, пов'язані з вихованням морально-етичної культури майбутніх учителів, містяться навчальних курсах «Теорія виховання» (162 години), «Вікова психологія» (108 годин), «Педагогічна психологія» (108 годин), «Основи психодіагностики» (81 година), «Основи науково-педагогічних досліджень» (81 година), «Методика виховної роботи» (108 годин), «Педагогічна майстерність» (108 годин).

Так, для майбутніх учителів такого напрямку підготовки, як «Математика», потенційними для впровадження матеріалів щодо підвищення рівня їх духовної культури в зміст навчальних програм є курси «Історія України» (81 годин), «Культурологія» (54 години), «Філософія» (108 годин), «Релігієзнавство» (27 годин), «Етика і естетика» (27 годин), «Правознавство» (81 година), «Психологія» (81 година).

Для майбутніх учителів напрямку підготовки «Фізика» потенційними для впровадження матеріалів щодо підвищення рівня їх духовної культури в зміст навчальних програм є дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки: «Історія України» (108 годин), «Українська та зарубіжна культура» (72 години), «Філософія» (144 години), «Правознавство» (72 години), «Психологія» (90 годин).

Для майбутніх учителів напрямку підготовки «Інформатика» потенційними для впровадження матеріалів щодо підвищення рівня їх духовної культури у зміст навчальних програм є дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки: «Історія України» (108 годин), «Філософія» (54 години), «Релігієзнавство» (27 годин), «Правознавство» (81 година), «Культурологія» (54 години), «Етика» (27 годин), «Естетика» (27 годин).

Аналіз освітніх програм, навчальних планів та програм професійних дисциплін засвідчує, що їх конструювання на теоретичному рівні здійснено з урахуванням раціонального розподілу часу, можливостей студента до прийняття обсягу навчального матеріалу. Ця тенденція викликана потребами в постійному вдосконаленні якості освіти, швидкій зміні технологій тощо. Також аналіз базових програм професійно орієнтованої (професійної та практичної) підготовки напрямку «Дошкільна освіта», «Практична психологія», «Початкова освіта» підтвердив, що існують певні можливості запровадження в навчальні дисципліни матеріалу морально-етичного змісту для цих студентів.

Однак при цьому, врахувавши досвід практичної діяльності, аналіз програм та оцінювання їх студентами, бачимо, що в програмах циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін для інших спеціальностей («Фізика», «Математика», «Інформатика») велика кількість предметів, на які відведено недостатню кількість аудиторних годин, лише розпорошує навчальний час, нагромаджує поверхневі знання й перевантажує студентів (особливо це впливає на когнітивну сферу особистості). Такий висновок відповідає вислову С. Гончаренка про те, що сучасна освіта є переданням знань, умінь, технік, технологій, вироблених стандартів дії та поведінки, але знань мертвих, оскільки живе знання передати не можна, адже воно досягається самою людиною, коли вона намагається зрозуміти, пережити, вперше побачити все по-своєму (Гончареко, 2006, с. 13–14).

Отже, наслідки конструювання змісту навчальних предметів циклу гуманітарних дисциплін погано впливають на особистісне зростання майбутніх учителів, адже засвоєння значного обсягу навчального матеріалу не дає можливості зануритися у власний світ, організувати таке життя, яке відповідає духовним цінностям особистості, не дає змоги прилучитися до морально-духовного багатства українського народу. Саме цим пояснюємо недостатній вплив предметів «Етика», «Філософія», зміст яких прямо чи опосередковано повинен бути спрямованим на формування духовних цінностей особистості.

Виявлені недоліки, надають підстави стверджувати, що невизначеність мети, неузгодженість програм у професійній підготовці майбутнього вчителя гальмують розвиток українського суспільства, оскільки забезпечення єдності підходів до виховання можна здійснити лише в тому разі, коли мета виховання постає у формі конкретного і багатостороннього опису бажаного результату, на який має бути спрямований процес формування духовних цінностей педагога нової генерації.

Система взаємин викладачів із колегами, студентами, адміністраторами освітніх установ багатогранна. Завдяки їй викладач вищої школи

розвивається й самореалізується. Те, як наставники академічної групи, викладачі різних предметів професійного циклу будуть сприймати своє професійне призначення, дозволить оцінити їх професійні якості, та сформуванню основи професійної компетентності. Зміст таких взаємин виявляється в духовно-моральній діяльності кураторів і викладачів, Визначальними індикаторами взаємин педагогів і студентів постають мотиви, моральні почуття, наміри та прагнення. Саме тому в здійсненні виховного процесу у вищій школі головним є дотримання викладачем морально-етичних норм, його високоморальне ставлення до навколишньої дійсності та самого себе, відповідальність у професійній підготовці та вихованні майбутніх учителів.

Цікавими є спостереження за майбутніми вчителями в різних конфліктних ситуаціях, адже в ці моменти проявляються всі грані можливої поведінки в майбутньому та вже сформовані, не прикриті зовнішніми манерами, внутрішні моральні якості. Це відбувається, незважаючи на те що на сьогодні представлено чимало наукової та популярної літератури з доцільного вибору стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, проводять виховні бесіди та впроваджують спеціальні курси, а саме: «Методика соціально-виховної роботи в сучасних закладах освіти», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти», «Етика керівника», «Етика і психологія сімейного життя» та багато ін. Так, основні вміння, визначені пріоритетними у навчальному курсі «Етика і психологія сімейного життя», збігаються з необхідними вміннями виховання духовно-моральної культури майбутніх педагогів: виявлення причин конфліктів і шляхів їх подолання, консультування батьків із проблем сімейного виховання.

У зв'язку з такими суперечностями постає необхідність зміни у формуванні духовних цінностей культури, що передбачає не лише вдосконалення навчальних програм, а й забезпечення організації виховання молоді, адже від того, як менеджери освітніх закладів розв'язують конкретні

проблеми і вирішують питання виховної роботи, залежить якість освітніх послуг у майбутньому.

Аналіз педагогічної літератури, за допомогою якої сформовано моральні, духовні якості сучасних учителів і керівників освітніх закладів, засвідчив, що раніше проблему духовних взаємин у процесі управління освітніми закладами вирішували за допомогою ідеалів поведінки, встановлених спеціальним моральним кодексом.

Зауважимо, що головною проблемою в розвитку духовних цінностей у радянський період вважаємо суперечність між моральними установками з боку влади і дійсною реальністю. Гасла, що нав'язували студентській молоді, вчителям і всій педагогічній спільноті, були спрямовані на зовнішню, формальну сторону поведінки, що лише підкреслювало її демонстративність. Істинність таких промов не підлягала обговоренню, що й надалі в справі виховання торуваль шлях до формалізму.

Отже, навіть сама спроба надати вихованню майбутніх учителів демократичного характеру, опора на загальнолюдські, духовні цінності у вихованні молоді зустрічали найжорсткіший опір із боку влади, а від цього – небажання і навіть страх працювати над розвитком теорії, а тим більше – методикою духовного виховання без ідеологічного підґрунтя.

Однак водночас робота з формування моральних якостей, духовних цінностей викладачів як лідерів, розгляд їхніх моральних потреб з позицій міжособистісного спілкування в житті освітніх організацій, дослідження поведінкової сфери наставників студентської молоді має деякі здобутки в радянській соціальній психології та психології управління (Шакуров, Алішев, 1996, с. 67). Так, автори вважали, що духовно-комунікативні фактори діють на внутрішньогруповому рівні, тому що саме тут «педагоги працюють відносно незалежно один від одного й, водночас, тісно між собою пов'язані у плані міжособистісного спілкування» (с. 70). Підтримуємо думку про те, що факторами впливу на якість виховного процесу у вищих навчальних закладах є готовність викладача та куратора сприймати критику,

вміння радитися з колегами та студентами, прислуховуватися до їхньої думки.

Необхідно зауважити, що управління освітнім процесом має ґрунтуватися на тісній співпраці керівних органів закладів вищої освіти і органів студентського самоврядування, що означає розширення прав педагогічних колективів і кураторів; заміну адміністративних методів управління демократичними; утвердження у сфері виховання гармонійного поєднання прав особистості, суспільства, держави. Підтвердження цього знаходимо в дослідженні В. Бочелюк, де зазначено, що не так давно управління сприймалось як процес командно-бюрократичного керівництва, де застосовувалася монополістична багаторівнева лінійно-функціональна структура, а сам процес управління здійснювався із застосуванням адміністративних засобів і жорстких ієрархічних зв'язків. При цьому нижчі рівні управління мали беззаперечно підпорядковуватися вищим, у педагогічних працівників була орієнтація на наказ, контроль, а не на мотивацію (Бочелюк, 2015, с. 133). Це зумовлювало низьку організаційну культуру та недооцінювання самостійності суб'єктів управління.

3.2. Особливості формування духовних цінностей студентської молоді у позааудиторній діяльності закладу вищої освіти

Основною метою виховання у закладі вищої освіти, за В. Тернопільською, визначено формування гармонійно та всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної та професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної сприймати й примножувати його цінності. Мета виховання визначає його зміст, методи й засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікуваний результат. Досягнення мети виховання передбачає вирішення таких завдань:

- забезпечення умов для самореалізації особистості студента відповідно до його здібностей, власних і суспільних потреб та інтересів;

- формування у студентів основ загальнолюдської й народної моралі, культури поведінки, готовності будувати своє життя за принципами гуманізму;
- виховання любові до рідної землі, родини, свого народу, Батьківщини, формування національної свідомості, готовності до творчої праці на благо людей, подвигу в ім'я процвітання держави;
- виховання поваги до Конституції, законів України, державних символів, формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю;
- розвиток естетичних потреб, почуттів, художніх здібностей студентів, їх готовності будувати власне життя за законами краси;
- розвиток у студентів потреби в здоровому способі життя, формування відповідального ставлення до власного здоров'я як найбільшої життєвої цінності;
- виховання у студентів свідомого ставлення до своїх професійних обов'язків як вищої цінності людини й суспільства, формування готовності до праці в умовах ринкової економіки, розвиток діловитості, підприємливості (Тернопільська, Коломієць, & Піонтківська, 2014, с. 9–10).

Ефективність виховної роботи забезпечується дотриманням таких фундаментальних принципів: науковості (побудова освіти і виховання на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки); природовідповідності (врахування в роботі психологічних, фізіологічних, індивідуально-типологічних та психолого-педагогічних особливостей сучасного студента, багатогранної цілісної природи людини); культуровідповідності (органічний зв'язок виховної роботи з історією народу, його ментальністю, мовою, культурними традиціями, звичаями, обрядами, народним мистецтвом, ремеслами і промислами; забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь); принцип пріоритету діяльнісного підходу

(використання таких технологій виховання, цільових програм, що активізують духовний пошук особистості та творчу діяльність); гуманізації (стверджує людину як вищу цінність, дає можливість поставити в центр уваги виховної роботи особистість, забезпечити умови для її творчого розвитку, формування людяності, милосердя, чуйності); демократизму (співробітництво, співтворчість педагогів і студентів, повага до суверенітету особистості студента); єдності освіти і виховання (забезпечується в процесі організації навчального процесу й за його межами впродовж усього терміну навчання і полягає в тому, що освітня та виховна діяльність повинна знаходитись у тісному взаємозв'язку, доповнюючи і збагачуючи одна одну); диференціації та індивідуалізації виховного процесу (врахування індивідуальних особливостей студентів, стимулювання активності та розкриття творчої індивідуальності кожної особистості); послідовності, систематичності (забезпечення плановості, постійності, забезпечення новацій і спадкоємності, ускладнення завдань, урізноманітнення напрямів, форм, методів виховної роботи у закладі вищої освіти) (Смалько, 2014, с. 79–80).

Важливим завданням виховної роботи ЗВО є вплив на вихованців, спрямований на засвоєння ними певного досвіду з метою формування необхідних фахівцеві рис і якостей, які проявляються в різних стосунках з навколишнім світом (Осипова, Бартенєва, & Біла, 2006).

У «Педагогічному енциклопедичному словнику» однією з форм організації вільного часу молоді людини визначено позааудиторну роботу як складову частину освітнього процесу вищої школи, завдання якої полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для прояву її творчих здібностей через організацію реальних справ, що доступні для студентів та мають конкретний результат (Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 151–152.).

Вчені розглядають поняття «позааудиторна робота» як сукупність виховних дій, що забезпечують цілеспрямованість, послідовність, систематичність, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою й

самодіяльністю студентів (Абдулов, 2002; Гуменникова, 2004; Донченко, 2004; Медведєва, 2008). Позааудиторна робота відрізняється від аудиторної тим, що спрямована на вирішення завдань навчального процесу поза межами аудиторії у вільний час і в інших формах. Тобто ці дві сфери не збігаються за змістом, а об'єднує їх лише те, що вони реалізуються у вільний від навчальних занять час.

Позааудиторна робота є необхідною складовою процесу виховання особистості у ЗВО. Вона враховує взаємодію всіх суб'єктів педагогічного процесу, та покликана сприяти цілеспрямованій і правильній організації дозвілля, максимально задовольняти пізнавальні та творчі потреби молоді, скеровувати організацію самостійної роботи студентів. Г. Овчаренко визначає такі напрями позанавчальної роботи у ЗВО: науково-дослідний, суспільно-політичний, художньо-естетичний, трудовий, історико-культурний і етнографічний, фізкультурно-спортивний, організаційно-управлінський (Овчаренко, 2008, с. 38). Центральне місце в позанавчальній діяльності займає змістовий компонент, що змінюється залежно від традицій ЗВО та фаху майбутнього спеціаліста (Овчаренко, 2005, с. 6–7).

Організація позааудиторної роботи в закладі вищої освіти – особливе і складне завдання, розв'язання якого вимагає, з одного боку, пошуку і приведення в дію нових форм впливу на студентів, відпрацювання нових методик, а з іншого – активізації традиційних видів діяльності, збереження досягнень минулого. Як зауважує Л. Кондрашова, організація позааудиторної роботи в тій чи тій формі дозволяє розгорнутися певному виду діяльності студентів, створити потрібну систему взаємодії між ними, специфічно розділити ролі, забезпечити необхідні умови для їх духовного розвитку й професійного становлення (Кондрашова, 1989, с. 116-117).

Загалом позааудиторну роботу можна поділити на професійно та соціально спрямовану. До першої категорії відносять участь у наукових гуртках, студентському науковому товаристві, дослідницьких проектах, олімпіадах, конференціях. Така діяльність носить фаховий характер, об'єднує

студентів подібних спеціальностей, проходить під керівництвом або наглядом викладача-куратора та вимагає від студентів чималих зусиль, послідовності, цілеспрямованості та вмотивованості. Позааудиторна робота другої категорії носить більш загальний, виховний характер і може поєднувати студентів різних спеціальностей. До неї відносять, наприклад, спортивні секції, театральні й танцювальні групи, екскурсії, відвідування виставок та музеїв тощо.

Позааудиторну роботу як необхідну складову загального процесу виховання особистості у закладі вищої освіти розглядає Р.Абдулов і переконує у тому, що за умови узгодженої взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу позааудиторну діяльність необхідно скеровувати на ефективну організацію самостійної навчальної роботи студентів, цілеспрямовану організацію їх дозвілля, максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб молоді, всебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів (Абдулов, 2002, 74–75).

На думку Т. Козиревої, позааудиторна робота – це постійно розширюваний життєвий простір, у якому з педагогічною підтримкою студент переходить від соціальної ролі учня до ролі фахівця та пізнає обставини й самого себе в порівнянні з іншими, визначає орієнтири власних дій у теперішньому й майбутньому (Козырева, 2006, с.100–101). Таке розуміння позааудиторної роботи дає можливість створювати умови для розвитку ефективних міжособистісних взаємин у соціумі, оскільки, як показує практика, процес взаємодії в студентському середовищі відбувається найбільш активно саме за межами навчальної аудиторії: спілкуючись, студенти виявляють низку спільних поглядів, уподобань, творчих нахилів, прагнень і, як наслідок, організуються в різноманітні за спрямованістю об'єднання, де розвивають духовно-моральні потенції, реалізують особистісні здібності.

Хоча аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що поняття «позааудиторна робота» за змістом є досить близьким до визначення поняття

«позааудиторна діяльність», С. Вітвицька їх розмежовує. Своє переконання науковець обґрунтовує тим, що позааудиторна робота характерна лише для адміністративно-прикладної педагогіки. А в умовах особистісно орієнтованого виховання мова повинна йти про організацію позааудиторної діяльності студентів (Вітвицька, 2012, с. 94). Такий підхід дозволяє визначити позааудиторну діяльність студентів як педагогічно доцільну організацію вільного часу, що забезпечує не лише набуття студентами спеціальних професійних знань і вмінь, але й сприяють розвитку особистісних якостей, реалізації їх здібностей.

На наш погляд, система виховної роботи закладу вищої освіти є єдиним цілим, а позааудиторна діяльність студентів – її конкретним проявом. У зв'язку з цим розглядатимемо позааудиторну діяльність як систему, що поєднує в собі мету, завдання, зміст, методи і форми виховної діяльності, спрямовані на формування всебічно розвиненої особистості з високим рівнем професійної культури.

Визначаючи позааудиторну діяльність складовою частиною освітнього процесу науковці М. Соловей, В. Демчук, акцентують увагу на системі виховної роботи ЗВО, завдання якої полягає у створенні такого соціокультурного середовища, у якому індивід розвивається і набуває соціального досвіду, отримує допомогу в соціальній самоідентифікації та самореалізації природних задатків. Автори вважають, що виховання функціонує як система життєдіяльності студентської молоді та проявляється в аудиторній (навчальний процес – виховуюче навчання) і позааудиторній (виховний процес – створення умов для раціональної самоорганізації студентської діяльності, культури праці й дозвілля) роботі (Соловей, Демчук, 2004, с. 35–36). Виховання у вищій школі А. Алексюк розглядає як створення соціальних і соціально-педагогічних стосунків між студентами та їх вихователями (Алексюк, 1998, 126). Можна зробити висновок про те, що позааудиторну роботу і виховний процес автори ототожнюють.

Серед істотних характеристик позааудиторної діяльності студентів виділяють такі:

- 1) вона здійснюється в позааудиторний час, належить до сфери вільного часу;
- 2) позааудиторна діяльність відрізняється від навчальної за змістом і принципами організації. Навчальна діяльність характеризується нормативністю, тому регламентована навчальними планами, програмами, ігнорує індивідуальні особливості студентів на противагу позааудиторній діяльності;
- 3) позааудиторну діяльність створило конкретне соціокультурне середовище, у якому забезпечено умови для саморозвитку, соціальної самоідентифікації особистості й реалізації її природних задатків і здібностей (Овчаренко, 2008, с. 36).

Зміст позааудиторної діяльності вищої школи охоплює сукупність ідей, фактів, напрямів, які враховуються у виховному процесі та за допомогою яких досягаються конкретні цілі й завдання позааудиторної виховної роботи у вищій школі. У вужчому тлумаченні зміст позааудиторної роботи охоплює обсяг просвітницько-емоційного виховного матеріалу, обмеженою конкретною виховною акцією (Ніколенко, 2015).

До основних функцій позааудиторної діяльності В. Коваль відносить:

- інформативно-освітню (сприяє процесу засвоєння, розширення й поглиблення знань, умінь і навичок студентів, їх інтелекту);
- аксіологічну (формує в студентів особистісно значимі цілі, духовні цінності, ціннісні орієнтації, способи поведінки); мобілізаційно-регулятивну (процес мобілізації й розвитку емоційних та волевих якостей особистості);
- корекційну (коригування впливу зовнішнього оточення на особистість студентів);
- комунікативну (сприяє реалізації комунікативного потенціалу й розвитку комунікативних здібностей студентів);

- розважальну (звільняє від напруженої пізнавальної діяльності під час навчання);
- компенсаторну (допомагає студентам повірити в себе, задовольнити потребу в досягненні успіху у сфері майбутньої професійної діяльності) (Коваль, 2009, с. 20–21).

Позааудиторна діяльність сприяє формуванню в студентів таких професійно значущих якостей, як-от: інтелектуально-когнітивні якості (компетентність, професіоналізм, загальна культура); ерудиція; комунікативні якості (товариськість і вміння контактувати з людьми, що належать до різних вікових категорій, соціальних спільнот, тактовність); морально-ціннісні якості (гуманність, справедливість, доброзичливість, толерантність, рефлексивність, милосердя); емоційно-вольові якості (працездатність, наполегливість, оперативність, витримка, організованість, відповідальність, оптимізм, самовладання).

Позааудиторну діяльність вчені розглядали як фактор професійного самовизначення студента (Ніколенко, 2013), розвитку творчих умінь студентів (Медведєва, 2008), розвитку їхньої творчої обдарованості (Карпова), організаторських здібностей (Смалько, 2014), формування міжособистісних взаємин студентів (Тернопільська, 2012), формування їхніх гуманістичних цінностей (Сопівник, 2016).

Науковці М. Донченко, Л. Петриченко С. Рашидов вважають, що означене поняття поєднує в собі діяльність як навчального, так і виховного характеру. Отже, позааудиторна діяльність охоплює як навчальну, так і позанавчальну діяльність, тобто позанавчальна діяльність є частиною позааудиторної (Донченко, 2004; Петриченко, 2010; Рашидов, 2015).

Інша група науковців (О. Горіна, В. Коваль, О. Олексюк, Г. Пономарьова, Н. Холод та ін.) зазначає, що позааудиторна діяльність є цілісним, загальнопедагогічним процесом і охоплює весь освітньо-виховний процес. Погоджуємось із Л. Петриченко, на думку якої, «у позааудиторній діяльності поєднуються різноманітні види праці та спілкування, реалізуються

всебічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця» (Горіна, 2014; Коваль, 2009; Олексюк, 1997; Пономарьова, 2016; Холод, Егорова, 2014). Отже, можна дійти висновку про існування двох основних підходів до розгляду позааудиторної діяльності: як до складової виховної роботи або як до складника освітнього процесу. Приєднуємось до думки тієї частини науковців, які розглядають позааудиторну діяльність у ЗВО як необхідну складову цілісного освітнього процесу, оскільки вона поєднує в собі різноманітні заходи як навчального, так і виховного характеру.

Позааудиторна діяльність є процесом безперервним, у якому відбувається виховання, освіта і розвиток студентів, котрий не має фіксованих термінів завершення й послідовно переходить з однієї стадії в іншу. Так, Л. Ніколенко зазначає, що позааудиторна діяльність у ЗВО як система навчально-виховних впливів синтезує в собі заходи виховного характеру та навчальну роботу із самоосвіти студента і має бути спрямована на розвиток професійних, лідерських якостей та вміння спілкуватися, яке виступає необхідною умовою будь-якої спільної діяльності людей (Ніколенко, 2015).

Зазначимо, що в розглянутих працях учені звертають увагу на загальнопедагогічний аспект позааудиторної діяльності, яку трактують як процес, систему. У нашому дослідженні визначаємо позааудиторну діяльність як систему взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою професійної підготовки й здійснюється поза розкладом навчальних занять.

На думку В. Ковалю, система позааудиторної діяльності має таку структуру: самостійна навчальна робота студентів; діяльність із самоврядування студентського колективу; культурно-дозвіллева діяльність за інтересами; підвищення професійної майстерності (Коваль, 2009, с.22). Під самостійною роботою автор розуміє підготовку до аудиторних занять, виконання самостійної роботи до навчальних дисциплін, написання

реферативних повідомлень, курсових, випускних робіт. Діяльність самоврядування студентського колективу передбачає самостійне вирішення проблем життєдіяльності студентської групи, колективу гуртожитку тощо. Культурно-дозвіллева діяльність стає структурною частиною системи позааудиторної роботи за умови реалізації культурно-дозвіллевих потреб студентів шляхом залучення їх до відповідної організованої діяльності, а саме: участі в об'єднаннях за інтересами, конкурсах, змаганнях тощо. Під підвищенням професійної майстерності як складової системи позааудиторної роботи студентів автор розуміє цілеспрямоване вдосконалення вмінь професійної спрямованості (спортивні тренування, участь у студентських наукових конференціях, стажуваннях, тренінгах тощо).

Деяку іншу структуру позааудиторної діяльності студентів подає О. Стоян, який виокремлює чотири групи:

1. Самостійна робота з підвищення професійного рівня (конспектування першоджерел, підготовка до лекцій і семінарів, виконання курсових робіт, читання спеціальної літератури).
2. Участь у створенні культурних цінностей (суспільна робота, науково-дослідна робота, участь у художній самодіяльності, любительські та творчі заняття).
3. Засвоєння культурних цінностей (читання художньої, документальної та науково-технічної літератури, журналів і газет, прослуховування музичних записів, відвідування кіно, театрів, концертів, музеїв, виставок, лекцій, зустрічей з письменниками, артистами, художниками).
4. Відпочинок і розваги (заняття спортом, зустрічі з друзями, знайомими, родичами та ін.) (Стоян, 1994, с. 21).

Вважаємо, що позааудиторна діяльність студентів має таку структуру: самостійна навчальна робота студентів; навчально-дослідна та науково-дослідна робота; культурно-дозвіллева діяльність; студентське самоврядування. Під самостійною навчальною роботою розуміємо

підготовку до аудиторних занять, виконання завдань до самостійної роботи з навчальних дисциплін, виконання індивідуальних завдань, пов'язаних з науково-дослідною роботою і культурно-дозвіллевою діяльністю студентів. Навчально-дослідна та науково-дослідна робота передбачає участь студентів у різних наукових об'єднаннях і гуртках, конференціях, олімпіадах, конкурсах тощо. Культурно-дозвілєва діяльність забезпечує участь студентів у різноманітних виховних заходах ЗВО та об'єднаннях різного типу і напряму, конкурсах, змаганнях тощо. Студентське самоврядування розуміємо як самостійне вирішення проблем життєдіяльності студентської групи, колективу гуртожитку тощо. Позааудиторну діяльність розглядаємо як систему, усі елементи якої взаємопов'язані, а реалізація завдань позааудиторної діяльності передбачає гармонійне поєднання її напрямів.

Позааудиторна діяльність забезпечує студентам місце, у якому вони можуть зібратися разом, обговорити певні ідеї та проблеми, досягти спільних цілей. У межах цієї спільноти, де обдаровані студенти відчують себе зручно один з одним, навчання, виховання й розвиток підвищуються. За дослідженням В. Тінто, проведеним ще у 1987 р., студенти залишаються навчатися у вузі, якщо вони відчують своє близьке знайомство з соціальною та академічною системами університету. Через участь у позааудиторній діяльності обдарована молодь часто взаємодіє з особистостями, які мають подібні інтереси, і забезпечує соціальну інтеграцію в спільноту закладу вищої освіти. У підсумку студенти, які беруть участь у виховних заходах, розглядають час, проведений в університеті, як позитивний досвід та відчують себе частиною навчального закладу (Абдулов, 2003, с. 93).

Визначаючи необхідність позааудиторної діяльності, Н. Карапузова, Л. Процай стверджують, що її мета, завдання, принципи, напрями, зміст і форми зумовлені специфікою професійної підготовки. З нашого погляду, автори надали найбільш повне та обґрунтоване визначення поняттю «позааудиторна діяльність». На їх думку, позааудиторна робота є складником

професійно-педагогічної підготовки та формування особистості майбутнього вчителя, особливою формою організації студентського життя, безперервним процесом, у якому реалізується виховання, освіта і розвиток студентів. Характерною відмінністю позааудиторної роботи від аудиторної є те, що вона здійснюється в специфічних формах, вибір і використання яких суб'єктами організації позааудиторної діяльності відбувається на демократичних засадах (Карапузова, & Процай, 2005, с. 70).

Зважаючи на характерні ознаки позааудиторної діяльності, визначаємо, що створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку майбутніх педагогів є головною метою позааудиторної роботи. Відповідно до мети основні завдання позааудиторної діяльності вбачаємо у формуванні суспільно-громадського досвіду особистості майбутнього вчителя; розвитку, стимулюванні та реалізації його духовного й творчого потенціалу; створенні системи пошуку й підтримки талантів; формуванні особистісно значущих духовних, соціокультурних цінностей; задоволенні потреб майбутніх учителів у професійному самовизначенні; розвитку психофізичних ресурсів тощо. Основними принципами вчені визначають гуманізацію, єдність загальнолюдських, національних та духовних цінностей, демократизацію, науковість і системність, безперервність, наступність та інтеграцію; добровільність і доступність; активність та самостійність особистості. Професіоналізація позааудиторної діяльності в педагогічному вузі здійснюється з урахуванням специфіки інституту, факультету, широкого використання різноманітних її форм, спонукання студентів до активної самодіяльності, моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій, вдосконалення педагогічних умінь та особистісних якостей майбутніх педагогів у процесі включення їх в активну педагогічну діяльність (Bearn, 2004; Ясвин, 2001; Міщик, 2014).

Вважаємо, що для реалізації цих напрямків, особливу увагу у вихованні та професійному становленні майбутніх фахівців слід приділяти позааудиторній діяльності студентів, оскільки вона збагачує педагогічний

досвід, формує необхідні якості особистості, що відповідають вимогам професії, сприяє розвитку їх духовних цінностей.

Удосконалення загальної підготовки майбутніх фахівців забезпечують різноманітні форми позааудиторної діяльності. У педагогічній літературі існують різні підходи до їх класифікації. Зокрема виділяють індивідуальні, парні, групові, колективні (масові) та епізодичні форми позааудиторної діяльності (Марушкевич, 2006, с. 64–65; Санфирова, 2012, с. 183–184).

Індивідуальна форма позааудиторної діяльності передбачає самостійну роботу студента над своїм удосконаленням, поповненням світоглядних уявлень, виробленням поглядів, переконань, позицій. Така форма для студента є ключовою, оскільки, аналізуючи процеси, що відбуваються навколо, він здійснює самовиховну роботу, підвищуючи свій духовно-моральний, науково-дослідницький, фахово-професійний рівень. Умовою забезпечення індивідуальної форми є спрямовуюча дія куратора, авторитетного викладача, представника студентського активу. Прикладом такої форми є робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами, підготовка рефератів та доповідей, а також відвідування виставок, художніх салонів, перегляд кінострічок та ін.

Індивідуальні форми виховної роботи є необхідною умовою успішної виховної роботи, вивчення індивідуальних особливостей студентів. Початком індивідуальної виховної роботи має бути встановлення щирих, доброзичливих стосунків. Зробити це інколи важко, оскільки студенти часто не довіряють викладачам.

Індивідуальна виховна робота має бути систематичною та послідовною. Вона повинна включати не тільки бесіди зі студентами з приводу допущених негативних вчинків, а й профілактичні розмови та інші заходи. Обов'язково також враховувати місце кожного студента в групі, стиль взаємин з одногрупниками, його ставлення до громадської думки колективу та ставлення колективу до нього. Це дасть змогу застосовувати

виховні можливості колективу в індивідуальній роботі з конкретним студентом.

В індивідуальній виховній роботі практикують різноманітні форми, зорієнтовані на розкриття та розвиток здібностей особистості. Це може бути колекціонування, спортивні, мистецькі заняття, різні види технічного аматорства тощо.

Взаємодію двох осіб (куратор-студент, викладач-студент, студент-студент) передбачає парна форма позааудиторної діяльності. Головною відмінністю її від попередньої є можливість спілкуватися, підтримуючи зворотний зв'язок. Така форма дозволяє окремому студенту відчувати підтримку з боку викладача або товариша, реалізовувати власні ідеї. Прикладом є наставництво, консультація, дружня бесіда тощо.

Для врахування спільних інтересів студентів використовують групову форму позааудиторної діяльності. Така форма передбачає врахування куратором чи керівником творчої групи зацікавлень студентів для проведення різноманітних заходів. Групова форма організації виховання сприяє виявленню лідерів, організації розвитку їх можливостей. Прикладом є студентські наукові конференції, круглі столи, олімпіади, диспути, конкурси виконавської майстерності, тематичні вечори, волонтерство, КВК, виставки студентських творчих робіт та ін.

Найпоширенішою та найбільш регламентованою у ЗВО є колективна (масова) форма організації позааудиторної діяльності. Її забезпечують через постановку єдиної для всіх мети та зосередження уваги студентів на її реалізації. Колективна форма застосовується до цілого курсу (поток), кількох відділень, факультету загалом. Прикладом є педагогічна практика (безперервна, суспільно-корисна, літня виховна, у педагогічних загонах), а також тижні факультетів, проведення дня студента, щорічна зустріч з випускниками, святкове вручення дипломів та ін. (Ніколенко, 2013, с. 15).

До масових форм організації виховної роботи належать: читацька конференція, тематичний вечір, вечір запитань і відповідей, тиждень певного

навчального предмета, тиждень кафедри, зустрічі з видатними людьми, огляд, конкурс, туристичний похід, фестиваль, виставка тощо. Водночас до масових форм позааудиторної діяльності долучають клубну форму, яка об'єднує всі види гурткової, масової та індивідуальної форми та виступає її організуючим і координуючим центром. Клубну діяльність організують на добровільних засадах з урахуванням інтересів і потреб студентів (Холод, 2012, с. 106).

Так, читацька конференція є важливим засобом пропаганди художньої та наукової літератури, тому допомагає глибше зрозуміти зміст та образи твору, особливості мови та стилю, прищеплює літературно-естетичні смаки, задовольняє потреби студентів у науковому пізнанні та поглиблює наукові інтереси. Види й тематика читацьких конференцій різноманітні: вони можуть проводитися на матеріалі однієї або кількох праць, бути присвяченими творчості письменника або конкретній науковій проблемі. Вибір теми визначений завданнями морального й естетичного виховання, характером навчального матеріалу й особливостями юнацького віку. У ході читацької конференції студенти порушують глибинні аспекти значущих проблем, претендуючи на самостійний аналіз, науково обґрунтовані висновки (Лаппо, 2016р, с. 33-34).

Тематичний вечір найчастіше буває суспільно-політичним (присвяченим державним святкам, пам'ятним датам, політичним подіям) або патріотичним (до історичних дат). Цінність тематичного вечора полягає насамперед у тому, що в його підготовці та проведенні беруть участь самі студенти. Обираючи тему, запрошуюючи гостей, оформлюючи приміщення, готуючи книжкову виставку чи номер художньої самодіяльності, підбираючи кінофільми тощо, вони мають змогу виявити свою ініціативу, самостійність, ерудованість.

Вечір запитань і відповідей – це цікавий, динамічний спосіб пояснення студентам різноманітних питань внутрішньої політики України, міжнародного життя, науки, техніки, культури, спорту, побуту тощо. На

тематичних вечорах, вечорах питань і відповідей використовують різні методи і засоби впливу на студентів: виступи запрошених гостей, демонстрування кінофільмів, художню самодіяльність. Усе це дає можливість зробити вечори цікавими, виховну інформацію зрозумілою, переконливою, насиченою яскравими прикладами з життя. Як правило, такі вечори група готує самостійно: студенти пишуть оголошення про майбутній вечір, виготовляють скриньку для збору запитань, зошит для записування питань та пропозицій, оформлюють приміщення, книжкові вітрини, добирають кінофільми, готують номери художньої самодіяльності (Опольська, 2009, с. 143–144).

Для українських ЗВО вже стали традиційними такі заходи, як «Посвята в студенти», «День факультету», «День відчинених дверей», змагання команд КВК, конкурси «Красуня університету» та «Джентльмен університету», збори-походи «Козацькими шляхами», ярмарки «Освіта та кар'єра», фестивалі студентської творчості, спортивні змагання та багато інших. Такі форми роботи покликані виховувати новий тип сучасної молодого людини, патріотично налаштованої, духовної, цілеспрямованої й спроможної вільно обирати життєвий шлях, фізично активної та спортивно підготовленої.

За переконанням Л. Кондрашової в основі підготовки студентів до педагогічної діяльності має лежати духовно-моральне виховання через педагогічні диспути, вечори, прес-конференції з актуальних проблем психології, педагогіки, бесіди за круглим столом, конкурси «Шукаємо педагогічні таланти», «усні журнали», педагогічні тижні та ін. Тобто, на думку дослідника, позааудиторна робота є одним із засобів професійної підготовки студента, його духовного розвитку (Кондрашова, 1989, с. 157).

Погляди Л. Кондрашової поділяє М. Донченко й розглядає позааудиторну діяльність як складову професійно-педагогічної підготовки, не обмежену часовими межами, чітко не регламентовану формами і методами, що дає можливість створити умови для реалізації студентами своїх здібностей, нахилів, соціально-громадської активності, впроваджувати

самоврядування як ефективну форму громадської діяльності, посилити мотивацію до навчання та самовиховання (Донченко, 2004).

До епізодичних форм позааудиторної діяльності зазвичай відносять вечори, конкурси й олімпіади. За своїм змістом вечори, конкурси, олімпіади, як зазначає Н. Щуркова, можуть бути:

- 1) тематичними, присвяченими різним святковим датам;
- 2) творчими звітами навчальних груп, гуртків окремих студентів, присвячених підсумкам виконаної роботи;
- 3) зустрічі з відомими людьми, що представляють інтерес для студентів;
- 4) літературними вечорами, присвяченими творчості письменника, композитора;
- 5) декадами мистецтв, що розширюють і поглиблюють знання студентів з питань мистецтва, культури (Желябіна, 2007, с. 128).

За приклад розвитку інтересу до професійної діяльності майбутніх педагогів можуть правити такі форми організації позааудиторної діяльності: зустрічі з діячами науки, освіти, спеціалістами певного профілю, робота гуртка, диспути на педагогічну тематику, читацькі конференції, тематичні вечори, конкурси «Шукаємо педагогічні таланти», усний журнал, професійні години, екскурсії в різні заклади освіти та ін. (Медведева, 2008).

На наш погляд, поєднання різних форм позааудиторної роботи дозволяє підвищити інтерес студента до певного виду діяльності, створити відповідну систему взаємин між студентами, забезпечити необхідні умови для їх духовного зростання.

Щодо методів організації позааудиторної діяльності, їх варто об'єднати в декілька груп:

- 1) дослідницькі методи та методи діагностики (вивчення документів, бесіди, спостереження, анкетування, інтерв'ю, вивчення результатів діяльності студентів, ранжирування виховних цілей і завдань);
- 2) методи цілепокладання і планування;

- 3) методи переконання й формування свідомості особистості (розповіді, роз'яснення, бесіди, лекції, доповіді, диспути, настанови, приклади);
- 4) методи організації життєдіяльності студентів і формування досвіду професійної поведінки (вправи, індивідуальні доручення, практичні завдання, створення виховних ситуацій, ситуацій вільного вибору, наставництво та ін.);
- 5) методи спонукання і стимулювання (змагання, заохочення (матеріальне й моральне), схвалення, громадська думка, вимога, наказ, критика і самокритика);
- 6) контрольні-оцінні методи (перевірка виконання правил і вимог, спостереження, аналіз, узагальнення, порівняння, оцінка результатів, взаємооцінка, самооцінка та ін.).

Позааудиторна діяльність реалізується через інститут кураторів, діяльність волонтерських об'єднань, роботу в органах студентського самоврядування, заходи виховного впливу на факультеті, участь студентів у місцевих, регіональних, всеукраїнських проектах (конкурсах) соціального спрямування, співпраця з державними та недержавними установами й організаціями, які надають соціальні послуги.

Інститут кураторів є управлінською ланкою, яка взаємодіє з іншими в системі позааудиторної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської академічної групи. Саме куратори можуть стати ефективними посередниками між суб'єктами освітнього-виховного процесу. Куратор (тьютор, наставник) студентської академічної групи – це наставник і організатор, вихователь і консультант для студентів групи. Він повинен спрямовувати виховну роботу групи, розвивати в студентів активність, самостійність, ініціативу, почуття відповідальності та зацікавленості в навчанні. Куратор постійно перебуває в діловому спілкуванні зі студентами групи, добре знає кожного з них, що надає йому можливість впливати як на колектив групи загалом, так і на кожного окремого студента (Тернопільська, 2012а).

Діяльність куратора академічної групи здійснюється на підставі Статуту закладу вищої освіти, концепції виховної роботи з урахуванням особливостей і традицій навчального закладу. Зміст його діяльності визначається основними державними документами в галузі освіти, а також Положеннями, розробленими структурними ланками закладу вищої освіти (Сопівник, 2015).

Згідно Положення інститут кураторів у вищих навчальних закладах освіти є суб'єктом управління системою виховної роботи, який забезпечує успішну організацію позааудиторного виховного процесу на рівні академічної групи. Куратор є не тільки носієм знань, організатором дозвілля, а й ініціативною творчою особистістю, яка постійно працює над собою. Як організатор виховного процесу у закладі вищої освіти, він покликаний створювати і згурпувати колектив студентів академічної групи, узгоджувати педагогічні зусилля всіх суб'єктів освітнього процесу щодо формування в молоді соціально-морального досвіду, професійної компетентності. Можна сказати, що куратор є радником, консультантом у виборі професійного шляху юнаків і дівчат, індивідуальним, груповим психологом, координатором із захисту прав молоді тощо (Давіденко, 2012).

Куратор організовує певну систему відносин завдяки різноманітній виховній діяльності групи, яка, у свою чергу, створює умови для індивідуального самовираження кожного студента, розвитку особистості, збереження неповторності й розкриття потенційних здібностей, захисту її інтересів (Желябіна, 2007, с.5).

Дотичною до нашого дослідження є висновок американського дослідника В. Тінтно (пізніше його дослідження продовжив І. Вейлес), про те що самоврядування у закладі вищої освіти є одним з найефективніших засобів формування духовних цінностей студентів. Позаяк функціонування студентського самоврядування спрямоване на забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту прав, сприяє гармонійному розвитку

особистості кожного студента, формуванню в неї навичок майбутнього організатора, керівника (Tinto, 1987, с. 172–173; Wallace, 2015, 141 –142).

Необхідно зазначити, що з боку студентства існує певне соціальне замовлення на організацію позааудиторної діяльності. Особливою популярністю користуються культурно-освітні, інформаційні, дозвілєво-розважальні заходи творчого характеру, що дають студентам можливість проявити власну ініціативу, самоствердитися, самореалізуватися. Досвід останніх років демонструє поживлення студентського вузівського життя: з'явилися театральні колективи, естетичні центри, літературні вітальні, краєзнавчі експедиції, а також ентузіасти такого виду діяльності як з боку студентства, так і з боку викладацького складу.

У деяких студентських колективах створюють своєрідне управління або ієрархічну структуру менеджменту. Студентів призначають на посади відповідно до академічної успішності, здібностей та рис характеру або обирають голосуванням. За бажанням учасники можуть мінятися місцями (ролями) кожного семестру. Самостійно керуючи секцією або гуртком, студенти вчаться спілкуватися на професійному рівні, правильно розпоряджатися виробничим та приватним часом, набувають навичок управління. У них з'являється впевненість у власних силах, значно підвищується самооцінка. Студенти самостійно складають і розпоряджаються бюджетом, укладають контракти, планують, рекламують і організовують заходи. У підсумку вони здобувають широкий спектр умінь та навичок, які додадуть їм конкурентоспроможності на ринку праці (Лозова, 2006, с.119).

В освітній практиці сучасних вітчизняних ЗВО студентське самоврядування може здійснюватись на рівні студентської групи, факультету, гуртожитку, навчального закладу. В. Тернопільська визначає студентське самоврядування як форму організації студентами цікавої для них і різноманітної життєдіяльності колективу, що передбачає делегування студентам права планувати суспільну життєдіяльність, розподіляти

доручення, оцінювати якість їх виконання та ін. (Тернопільська, 2012d, с. 142–143). Студентське самоврядування забезпечує виховання духовно-моральних якостей, які необхідні для подолання труднощів соціального життя; розвиває організаторські та управлінські здібності; формує почуття відповідальності; сприяє самоактивізації, здійсненню саморегулювання, самоконтролю студентської молоді.

Основними функціями студентського самоврядування є:

- захист і представництво інтересів студентів;
- сприяння громадській, соціальній та професійній самореалізації студентів;
- прийняття актів, що регламентують організацію та діяльність студентського самоврядування у закладі вищої освіти;
- надання пропозицій щодо підвищення якості освіти з урахуванням наукових та професійних інтересів студентів;
- проведення організаційних, наукових, культурно-масових, спортивних, оздоровчих та інших заходів;
- діяльність, спрямована на підвищення свідомості студентів, їх вимогливості до рівня своїх знань, виховання патріотизму до свого навчального закладу;
- сприяння залученню студентів до творчої та науково-дослідної роботи;
- сприяння гласності всіх сторін життя студентства через засоби масової комунікації;
- сприяння працевлаштуванню студентів у закладі вищої освіти.

Інші функції передбачені Статутом закладу вищої освіти та Положенням про студентське самоврядування у відповідному закладі вищої освіти (Про вищу освіту. Закон України, 2014).

Для формування позитивного ставлення студентів до позааудиторної діяльності слід на кожному її етапі з'ясовувати цілі роботи, контролювати розуміння й сприйняття цих цілей студентами, поступово формувати в них вміння самостійно обирати мету і ставити перед собою завдання для її

досягнення. Важливо постійно заохочувати й виділяти кращих студентів, формуючи в студентській групі дух змагання та здорового суперництва.

Найефективнішою, на наш погляд, є наскрізна система організації позааудиторної діяльності, яка розпочинається з виконання простих (загальних) завдань на молодших курсах, продовжується у формі все більш складних етапів професійно спрямованої діяльності, а на випускних курсах може перейти в роботу в студентських підприємствах як школі працевлаштування.

Вважаємо необхідним навести думку А. Кузьмінського про те, що в позааудиторній діяльності закладу вищої освіти важливо створити таку атмосферу в студентському середовищі, щоб у студентів формувалися особистісні якості й властивості: об'єктивна самооцінка, уміння спілкуватися з близькими та знайомими, почуття відповідальності й обов'язку, порядність тощо. Саме в цьому автор вбачає суть взаємодії студентів у поза навчальний час (Кузьмінський, 2005, с.202).

Важливою для нас є думка Т. Гуменнікової про те, що позааудиторна діяльність є додатковим резервом часу для викладачів і студентів, що дозволяє цілеспрямовано і результативно вирішувати завдання особистісно орієнтованої підготовки студента до професійної діяльності, вдосконалює пізнавальні інтереси та потреби, формує звичку до систематичної безперервної роботи над собою, формує основи особистісно-професійного самоменеджменту, передбачає розвиток проєктувальних особистісних змін, які мають відбутися зі студентами. Автор одночасно наголошує на тому, що важливим показником готовності студентів до особистісно орієнтованого виховання є достатній рівень розвитку таких здібностей: уміння знаходити підхід до іншої особистості, потреба розбиратись в іншій людині, впливати на неї, а також комунікативність, ініціативність, самостійність, мобільність та ін. (Гуменнікова, 2004, с. 59-61).

Водночас саме позааудиторна діяльність має значні можливості для самореалізації студента. Саме в цій діяльності відбувається найбільш тісне

міжособистісне неформальне спілкування студентів, культурне збагачення, духовне, професійне та соціальне становлення особистості. На наш погляд, позааудиторна діяльність у закладі вищої освіти як система навчально-виховних впливів синтезує в собі заходи виховного характеру та навчальну роботу із самоосвіти студента і, перед усім, має бути спрямована на розвиток уміння взаємодіяти в соціальному середовищі, що виступає необхідною умовою духовного розвитку та самореалізації особистості.

3.3. Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти

Моделювання є методом дослідження об'єктів різної природи на їх аналогах (моделях), створених для визначення характерних ознак об'єктів, що існують або конструюються заново. Модель (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) може слугувати гносеологічним замісником оригінала на чотирьох рівнях: на рівні елементів, на рівні структур, на рівні поведінки чи функцій, на рівні результатів. Погоджуємося з думкою В. Ясвіна, що модель постає як система, дослідження якої слугує засобом отримання інформації, як система, що є уявною або матеріальною, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його таким чином, що її вивчення надає нову інформацію про об'єкт. У найбільш загальному розумінні модель визначають як аналог певного фрагмента природної чи соціальної реальності (с. 211). Моделювання може слугувати: а) засобом відображення й перетворення об'єкта, який ще не існує в реальності; б) дослідницькою метою при визначенні стратегії інноваційних перетворень; в) засобом імітації реальних процесів тощо. Отже, моделлю вважається система педагогічних об'єктів, яка відображає сутнісні властивості процесу / явища / феномена, створена з метою його покращення, прискорення і розвитку.

Запропонована структурно-функціональна модель є цілісним, відкритим, динамічним утворенням, яке дає можливість не тільки спрямувати процес формування духовних цінностей студентів, а й визначити відповідність поставленої цілі кінцевому результату. У нашому дослідженні структурно-функціональну модель розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних елементів: соціального замовлення, мети, змісту, принципів, методів, форм, засобів, результату, а також педагогічних умов реалізації методики формування духовних цінностей студентів.

Структурно-функціональна модель розроблена на основі визначених теоретико-методологічних засад та репрезентована у цільовому, теоретико-методологічному, змістовому, технологічному, результативному блоках. Визначення структурних і функціональних компонентів моделі зумовлено віковими особливостями юнаків і дівчат, специфікою освітнього процесу ЗВО, теоретичними і методичними здобутками сучасної педагогічної науки (рис. 3.1.).

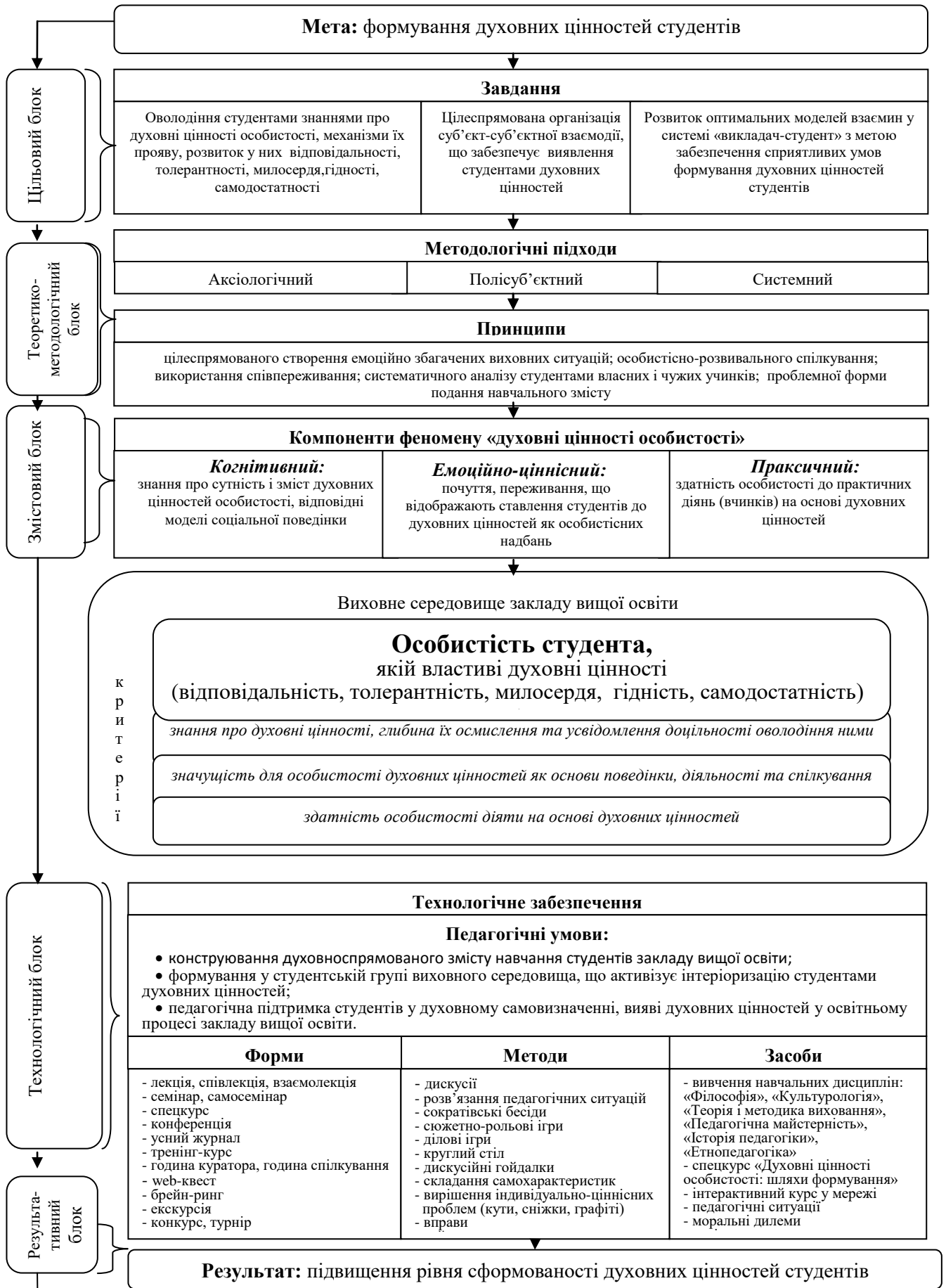


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти

Цільовий блок містить мету й завдання. Мета визначає характер процесу виховання, головні підходи до організації педагогічної діяльності. Мета відповідно декомпозується на низку конкретних завдань: оволодіння студентами знаннями про духовні цінності особистості, механізми їх прояву, розвиток відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності; цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечує виявлення студентами духовних цінностей; розвиток оптимальних моделей взаємин у системі «викладач – студент» з метою забезпечення сприятливих умов для формування духовних цінностей студентів.

Теоретико-методологічний блок відображає:

1. Теоретико-методологічні основи побудови процесу формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти.
2. Основні методологічні підходи (системний, аксіологічний, полісуб'єктний);
3. Принципи формування духовних цінностей особистості студента (цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій; особистісно-розвивального спілкування; використання співпереживання; систематичного аналізу студентами власних і чужих учинків; проблемної форми подання навчального змісту).

Змістовий блок моделі представлено взаємопов'язаними та взаємозумовленими компонентами феномену «духовні цінності особистості»: когнітивним, емоційно-ціннісним, праксичним, що мають бути відображені у змісті освітнього процесу та передбачають знання студентами сутності і змісту духовних цінностей особистості, моделей соціальної поведінки, усвідомлення доцільності їх дотримання; розвиток почуттів, що відображають ставлення студентів до духовних цінностей як особистісних надбань; здатність особистості до практичних діянь (вчинків) на основі духовних цінностей.

Складниками технологічного компонента є певні педагогічні умови. Зокрема О. Бражнич визначає поняття «педагогічні умови» як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети (Бражнич, 2001).

Педагогічні умови, за Ю. Бабанським, розглядаються як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети (Бабанський, 1982, с. 5).

На основі узагальнення досліджень науковців педагогічні умови можна визначити як: 1) сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин процесу діяльності (Ж. Довидова, 2013); 2) сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань (О. Коберник, 2009); 3) чинники, що забезпечують найбільш ефективний перебіг процесу діяльності (В. Дуліна, 2003); 4) поєднання суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища (Т. Козырева, 2006); 5) відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він не може існувати (Г. Пономарева, 2016).

До педагогічних умов відносимо ті, які цілеспрямовано організовуються в освітньому процесі закладів вищої освіти і забезпечують його ефективне функціонування. Водночас важливим є сукупність певних обставин, послідовність дій, що створюються в освітньому процесі та позитивно впливають на формування особистості.

Теоретичний аналіз педагогічної літератури дозволив визначити основні педагогічні умови формування духовних цінностей студентів:

- 1) конструювання духовноспрямованого змісту навчання студентів закладу вищої освіти;
- 2) формування у студентській групі виховного середовища, що активізує засвоєння студентами духовних цінностей;

3) педагогічна підтримка студентів у духовному самовизначенні, вияві духовних цінностей в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Суттєвими елементами процесу виховання є цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів у різних формах аудиторної та позааудиторної діяльності з метою усвідомлення ними сутності й змісту духовних цінностей, інтеріоризації їх як особистісної цінності, накопичення досвіду виявлення відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності; організація методичної роботи з викладачами, кураторами для підвищення їх компетентності щодо формування духовних цінностей студентів.

Результативний блок моделі синтезує показники її ефективності, що відображають ступінь досягнення передбачених завдань, а саме – підвищення рівня сформованості духовних цінностей студентів.

Центральним компонентом моделі, на який спрямовано дію всіх визначених взаємопов'язаних блоків, виступає особистість студента, котрій властиві духовні цінності (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність).

Важлива відмінність розробленої структурно-функціональної моделі полягає в тому, що її структурні й функціональні компоненти є рухливими і динамічними унаслідок безперервних змін у змісті та характері навчально-виховної діяльності, стрімких трансформацій наукових, технічних і технологічних параметрів сфери професійної діяльності.

Важливою відмінністю проекрованої структурно-функціональної моделі є те, що її структурні й функціональні компоненти характеризуються рухливістю і динамічністю унаслідок безперервних змін у змісті та характері навчально-виховної діяльності, стрімких змін наукових, технічних і технологічних параметрів сфери професійної діяльності (Ягупов, 2001, с. 126).

Слід зауважити, що ефективне функціонування запропонованої структурно-функціональної моделі можливе за умови адаптаційного

управління процесом (визначаємо як цілеспрямованість і гнучкість підпорядкування проектної мети й завдань соціокультурним і освітнім потребам закладу вищої освіти), свободи вибору, що гарантує кожному суб'єктові освітнього процесу вільне визначення власних інтересів, вибір видів і форм діяльності в аудиторний та позааудиторний час.

Висновки до третього розділу

1. Доведено, що гуманітаризація освітнього процесу закладів вищої освіти є передумовою формування духовних цінностей студентської молоді оскільки забезпечує: підвищення ролі гуманітарних наук; максимальне наближення гуманітарних навчальних дисциплін до професійних потреб майбутніх фахівців; створення умов для розвитку творчих здібностей студентів у різних видах діяльності; формування загальнолюдської, духовної, професійної культури, вміння спілкуватися, відстоювати свої погляди і думки на засадах духовно-моральних цінностей; залучення студентів до різних видів суспільно значущої (зокрема добродійної) діяльності.

Поєднання гуманітарної підготовки з професійною кваліфікацією майбутніх спеціалістів є однією з найактуальніших проблем діяльності закладів вищої освіти. Зокрема наявність гуманітарної складової в освіті сприяє творчій реалізації особистості в соціумі, формуванні в неї духовних цінностей.

2. Виявлено потенціал дисциплін суспільно-гуманітарного циклу у формуванні духовних цінностей студентської молоді, а саме: здійснено аналіз змісту навчальних дисциплін «Філософія», «Історія української культури», «Культурологія», «Етика й естетика», «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Теорія і методика виховання» висвітлено можливості цих дисциплін для формування духовних цінностей студентської молоді. З'ясовано факт недостатньої висвітленості в

проаналізованих програмах сутності духовності, духовних цінностей особистості.

3. З'ясовано, що система позааудиторної роботи розглядають як сукупність виховних впливів, що забезпечують цілеспрямованість, систематичність, послідовність, сполучення педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю студентів. Основоположними принципами цієї системи є професійно-педагогічна спрямованість освітнього процесу, взаємозв'язок і взаємозумовленість навчання й виховання студентів; тісний зв'язок освітнього процесу закладу вищої освіти з практикою.

4. Позааудиторна діяльність визначена як система взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою професійної підготовки й здійснюється поза розкладом навчальних занять. Позааудиторна діяльність поєднує в собі мету, завдання, зміст, форми і методи виховної діяльності, спрямовані на формування всебічно розвиненої особистості з високим рівнем професійної культури.

Цілеспрямоване комплексне застосування різноманітних форм і методів позааудиторної діяльності створює умови для вирішення й моделювання професійних завдань і ситуацій, озброєння студентів методами й прийомами управління власним настроєм, самопочуттям і поведінкою, «програвання» життєвих ситуацій, які ефективно сприяють формуванню духовних цінностей.

Позааудиторна діяльність реалізується через інститут кураторів, який забезпечує успішну організацію позааудиторного виховного процесу на рівні академічної групи. Куратор покликаний створювати сприятливі умови для згуртування колективу студентів, узгоджувати педагогічні зусилля всіх суб'єктів освітнього процесу щодо формування в молоді сталої системи духовних цінностей та професійної компетентності.

Студентське самоврядування забезпечує виховання духовно-моральних якостей, які необхідні для подолання труднощів соціального життя; розкриває організаторські здібності; розвиває почуття відповідальності;

сприяє самоактивізації, здійсненню саморегулювання, самоконтролю, відтак може стати ефективним засобом формування духовних цінностей студентської молоді.

5. Вивчення досвіду позааудиторної діяльності закладу вищої освіти завідує, що організація виховного процесу не завжди орієнтована на створення умов для саморозвитку, самоідентифікації особистості студента, реалізації його природних задатків і здібностей, формування в нього духовних цінностей.

6. Обґрунтовано структурно-функціональну модель формування духовних цінностей студентської молоді, основні компоненти якої структуровано у цільовий, змістовий, технологічний, результативний блоки. Визначення основних компонентів структурно-функціональної моделі зумовлено віковими особливостями юнаків і дівчат, специфікою освітнього процесу ЗВО.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

4.1. Конструювання духовно спрямованого змісту навчання студентів закладів вищої освіти

Формування духовних цінностей необхідно розглядати як цілісну спеціально організовану, теоретичну й практичну, аудиторну і позааудиторну, суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів та студентів.

Як зазначено у Законі України «Про вищу освіту» (2014), освітній процес, у межах якого відбувається професійна підготовка фахівців, – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, яку проводять у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та яка спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, що навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості. Однією з головних методологічних засад цього закону є автономія закладів вищої освіти та можливість кожному університету визначати зміст освіти, дбати про забезпечення її якості, визначати перелік навчальних дисциплін. Основний напрям методичного забезпечення підвищення рівня духовного розвитку студентів у вищій школі має визначатися специфічним впливом викладачів на формування духовних цінностей та забезпечуватись педагогічним спостереженням за змінами, що відбуваються в духовній сфері студентської молоді.

Як одну з пріоритетних умов формування духовних цінностей студентів розглядають оптимізацію навчальної діяльності студентів вищої школи. Слід зазначити, що вперше термін «оптимізація навчання» застосував Ю. Бабанський, який розглядав цей процес як взаємопов'язану діяльність вчителя та учнів, що має на меті одержання максимально можливої в цій

ситуації ефективності навчання за умов дотримання мінімальних затрат часу учнів та вчителів (Бабанський, 1977, с. 25). Сутність процесу оптимізації навчання, на думку М. Фіцули, полягає у виборі оптимальної сукупності навчально-виховних завдань, змісту, методів і форм, що дає можливість досягти найкращих результатів у конкретних умовах (Фіцула, 2010).

Сучасні вітчизняні й зарубіжні дослідники способів оптимізації освітнього процесу А. Алексюк, А. Верхола, С. Вітвицька, Т. Ільїна, В. Лозова, О. Малихін, А. Марушкевич, М. Фіцула, В. Ягупов розглядають цей феномен як:

- доцільний вибір змісту, методів, форм і прийомів дидактичного впливу, які забезпечували б найкращий результат у навчанні (Фіцула, 2010);
- процес створення найкращих, найзручніших умов для діяльності та найбільш сприятливих умов для отримання максимально можливих результатів без додаткових затрат часу і фізичних зусиль (Лозова, с. 234);
- створення найсприятливіших умов для отримання очікуваних результатів без зайвих витрат часу і фізичних зусиль (Верхола, 1976, 29–30).
- процес знаходження або вибору найкращого варіанта з множини можливих (Алексюк, 1998, 96);
- сукупність найсприятливіших умов для здійснення освітнього процесу (Вітвицька, 2012, с. 127);
- ступінь відповідності організаційного аспекта системи тим цілям, для досягнення яких вона створена (Малихін, 2009, с. 204; Ягупов, 2001, с. 351–352);
- вид управління навчальним процесом, що забезпечує оптимальне (найкраще, найдоцільніше за таких умов) функціонування навчально-виховної системи, що передбачає вибір оптимального варіанта процедури навчання в конкретній педагогічній ситуації (Марушкевич, 2006, с. 163-164).

Оптимізація навчального процесу пов'язана з вдалим формуванням мети і завдань навчання на кожну лекцію і семінар відповідно до змісту навчання мети й завдань, вибором раціональної сукупності методів навчання та доцільного поєднання форм навчальної діяльності студентів, складанням плану та послідовною реалізацією змісту навчання, рефлексією отриманих результатів.

Важливим для нашого дослідження є положення про те, що сутність терміну «оптимізація» пов'язана також із створенням найсприятливіших для досягнення певної мети стосунків між особистістю й колективом, між окремими суб'єктами освітнього процесу (Опольська, 2009, с. 234).

Здійснюючи формування духовних цінностей студентів у процесі навчальної діяльності, передусім, намагались визначити конкретні освітні завдання та відповідний зміст, спрямований на формування в студентської молоді досліджуваного феномена.

Процес формування духовних цінностей студентів передбачало здійснення контент-аналізу змісту програм навчальних дисциплін, п'ять із яких були визначені студентами-експертами (4-5 курс) на констатувальному етапі дослідження (філософія, культурологія та педагогічні дисципліни). Результати аналізу змісту теоретичних курсів спонукали до проведення круглого столу з викладачами, які читають відповідні навчальні дисципліни. Це дозволило спрямувати їхню діяльність так, щоб знаннями про етичні норми, духовні цінності студенти оволодівали не тільки в готовому вигляді через теоретичні курси, а шляхом самостійних пошуків на базі різних навчальних курсів. Це «не лише скорочує терміни засвоєння нових етичних знань і способів їх «виявлення», але й істотно підвищує їх якість» (Хамантуров, 1999, с. 84). У цьому плані помітну роль відіграло використання іншими викладачами запропонованого методу проектування, «в основі якого лежить уміння студентів орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання в процесі вивчення

навчальних дисциплін з різних загальнопрофесійних циклів» (Олексюк, 2013, с. 86–87).

Методика проектування дозволяє, не змінюючи кількості нормативних годин, практично використовувати зміст усіх зазначених навчальних курсів з метою сформувати в майбутніх фахівців духовні цінності. Тому для викладачів відповідних навчальних курсів запропонували окремо включити до семінарських занять теми таких проектів: «Духовні цінності в діяльності майбутнього фахівця», «Принципи та норми духовно-моральних взаємин юнаків і дівчат», «Духовно-моральний зміст діяльності майбутнього вчителя».

Кожен студент може запропонувати свій варіант теми проекту, але, на нашу думку, вона обов'язково має стосуватися духовно-моральних аспектів взаємин особистості. З метою впровадження цього методу (проектування) серед педагогів ЗВО, котрі брали участь в експерименті, провели семінар. Викладачі отримали інформацію щодо розробки проекту, який передбачає:

- 1) підготовчий етап (визначення теми, мети і завдань, методів вирішення проблеми та джерела інформації, розподіл функцій учасників);
- 2) збір студентами інформації, її аналіз, самостійна підготовка презентацій (уся робота супроводжується консультаціями викладачів);
- 3) презентація проекту (у формі доповіді, слайд-шоу з оцінкою роботи кожного учасника, аргументації можливості реалізації цього проекту).

Зведену оцінку за проект виставляли одногрупники, викладачі-експерти та самі виконавці. Така методика оцінювання проекту дозволяє студентам об'єктивно та критично здійснити самоаналіз власної роботи й спрогнозувати можливу корекцію щодо оволодіння духовними цінностями. Так, у процесі виконання проекту «Духовно-моральний зміст діяльності майбутнього вчителя» студенти третього курсу використовували інформацію про специфіку діяльності вчителя. У своїх презентаціях вони доводили, що успішна педагогічна діяльність має базуватися на таких

духовних цінностях вчителя, як: відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність.

Презентація проекту супроводжувалася творчими завданнями для присутніх студентів з метою їх включення в пізнавальний процес. Наприклад: «Визначте, які духовні цінності виявляє вчитель у професійній діяльності», «У чому полягає сутність духовно-моральних взаємин юнаків і дівчат?». Такі та інші завдання дозволяють виявити не лише рівень знань студентів про духовні цінності, а й проаналізувати їх рівень активності у відстоюванні власних позицій.

Для прикладу, курс «Філософія» є однією з фундаментальних дисциплін у системі вищої освіти, яка спрямована на формування світогляду, духовних цінностей особистості. У перекладі з грецького слова «філео» – люблю, «софія» – мудрість, тобто філософія – любов до мудрості, точніше – постійне прагнення до мудрості. Мудрість є вищою цінністю культури кожного народу і людства загалом. Прагнення до істини, зростання духовності, творче мислення й сміливість пошуку нових ідей, критичність і самокритичність розуму, здатність звертатися до культурних надбань минулих поколінь, вміння вислухати і прийняти протилежну думку – такі риси необхідно формувати в студентській молоді в процесі викладання курсу «Філософія».

Метою лекційних і семінарських занять у процесі вивчення теми «Предмет філософії» є ознайомлення студентів із предметом та функціями філософії, окреслення її проблемного поля. На заняттях викладач ставить питання про світогляд як духовно-практичний спосіб освоєння світу людиною, особливості структури світогляду. Серед питань для дискусій та роздумів можна виокремити такі:

1. У якій формі людина усвідомлювала навколишній світ і власне життя до виникнення філософії?
2. Яка вирішальна особливість дофілософського мислення?

3. Наведіть приклади пережитків первісного мислення у звичаях різних народів.
4. Звідки виникла віра в силу магічних обрядів?
5. Чи мають місце прояви дофілософського способу мислення зараз у цивілізованому світі, у вашому власному мисленні?
6. Які розуміння філософії є найпоширенішими:
 - а) філософія – це вчення про суще (про світ, природу тощо);
 - б) філософія – це вчення про пізнання;
 - в) філософія – це вчення про людину, про найвищі духовні цінності.

У процесі вивчення філософії Стародавнього Китаю, філософських ідей індуїзму, філософія буддизму студентам слід пропонувати:

1. Порівняти основні характеристики цивілізацій східного та західного типів, визначити роль України в їх культурному поступі та розглянути місце духовного виховання в розвитку цих цивілізацій.

2. Окреслити основні світоглядні ідеї Вед як духовного канону Стародавньої Індії.

3. Охарактеризувати основні ідеї та ідейні здобутки провідних філософських шкіл Стародавньої Індії.

4. Визначити основні ідеї та ідейні здобутки провідних філософських шкіл Стародавнього Китаю.

Ознайомлювати студентів із темою «Антична філософія» необхідно в проце сі обговорення таких питань:

1. Хто вперше звернувся до проблеми людини та її духовного розвитку у філософії: софісти чи Сократ?

2. Платон говорив: «Філософи – це люди, здатні збагнути те, що вічно тотожне саме собі, а інші цього не можуть і блукають серед різноманітних речей». Чи є сенс у твердженні Платона про те, що ми не ідеї співвідносимо з предметами, – а навпаки, предмети з ідеями? Чому Платон вважав, що ідеї – більш реальні об'єкти, ніж матеріальні речі? Слід зазначити, що існують реальні предмети: каміння, дерева, тварини тощо. Водночас ідеальні об'єкти,

наприклад, геометричні фігури (коло, трикутник, квадрат тощо) також існують. Чи є відмінності в існуванні тих чи тих об'єктів? Чи можна сказати, що математичний трикутник та накреслений (на дошці, на землі тощо) трикутник існують однаково чиним?

3. Проблема духовності особистості у творах Сократа і Платона.

Вивчення філософії середньовіччя передбачає вдосконалення знань студентів про особливості філософських пошуків доби Середньовіччя. Серед питань, що виносять на обговорення студентів, можна виокремити такі:

1. Духовна орієнтація середньовічної філософії.
2. Філософські аспекти ранньохристиянського віровчення.
3. Духовне виховання в епоху Середньовіччя.

Студенти обговорюють питання про сполучення свободи волі людини та божественної необхідності у філософії середньовіччя та висловлюють свої погляди на цю проблему, дискутують щодо твердження Августина Аврелія про те, що «людина є розумною душею, що користується земним тілом», розглядають відмінності між моральними чеснотами, що виражають взаємини між людьми і ставлення людини до себе, своїх пристрастей (у працях Ф. Аквінського).

Під час розгляду теми «Філософія Нового часу» студенти знайомляться з філософськими ідеями Ф. Бекона, Р. Декарта, Б. Спінози та визначають місце духовного розвитку особистості в їх світобаченні.

У процесі проведення дискусійних «гойдалок» значний інтерес юнаків і дівчат викликають такі проблеми:

1. Який метод пропонує Бекон, стверджуючи: «Є три можливі шляхи пізнання. Перший – це шлях павука, тобто спроба людського розуму виводити істини з самого себе (це абстрактний раціоналізм). Другий шлях – шлях мурахи, що уособлює однобічний емпіризм, який зводить пізнання до нагромадження голих фактів. Третім є справжній шлях науки – шлях бджоли. Як бджола переробляє нектар у дорогоцінну речовину – мед, так і справжній

науковець перетворює емпіричні факти за допомогою раціональних методів у наукову істину»)?

2. Чи є перспективи в утилітарно-прагматичному ставленні людини до світу, яке сформувано в Новий час, та чи є місце духовним цінностям у такому суспільстві?

3. Охарактеризуйте моральні та правові аспекти категоричного імперативу І. Канта.

Формуванню духовних цінностей студентів, осмислення ними еволюційного шляху філософської думки в Україні як органічної частини всесвітньої філософської науки сприяло вивчення історії філософії України, ідей духовності в діяльності Г. Сковороди. Зокрема на обговорення викладач пропонує такі питання:

1. Сформулюйте духовні ідеї становлення Київської Русі.
2. Курси філософії, що читали в Києво-Могилянській академії, створені за зразком філософських курсів західноєвропейських університетів. Що це було: форма популяризації в українській культурі досягнень західноєвропейської університетської філософії чи результат оригінальної творчості? Обґрунтуйте свою відповідь, спираючись на філософські погляди професорів Києво-Могилянської академії.
3. Дослідники Г. Сковороду називали «харківським Діогеном», «українським Сократом», «селянським просвітником», «містиком», «пантеїстом», «непослідовним матеріалістом». Які з цих визначень, на вашу думку, відповідають сутності світогляду Г. Сковороди, а які – ні? Обґрунтуйте свою позицію.
4. Г. Сковорода заповідав після його смерті написати таку епітафію: «Світ ловив мене, але не спіймав». Що, на вашу думку, в житті Г. Сковороди можна використовувати як приклад, а що – ні?
5. Спираючись на ідеї філософії мови О. Потебні, проаналізуйте мовну ситуацію в сучасній Україні. Чи сприяє вона формуванню духовності громадян України?

6. Розкрийте сутність поняття «філософія духовності».
7. Чому українську філософію називають «філософією серця», «філософією духовності»?
8. У чому сутність ідеї месіанства українського народу, що пропагував М. Костомаров?
9. У чому сутність християнського екзистенціалізму М. Бердяєва?
10. Що таке філософія українського духу?

Метою заняття «Аксіологія» є доповнення і закріплення знань студентів про генезис і зміст ціннісної сфери особистості, розкриття змісту категорії «духовні цінності особистості».

Питання для обговорення:

1. Цінності як значення та цінності як зміст.
2. Ціннісні орієнтації та цілісність людини.
3. Цінність та конкретно-історичні форми суспільства.
4. Духовні цінності та особисті переконання.

До активних методів формування духовних цінностей відносимо дискусійні методи. Причому метод дискусії може бути частиною заняття, а може повністю його заповнити. Тема дискусії повинна мати духовну спрямованість. За таких умов дискусія є одним із найбільш адекватних засобів засвоєння духовних цінностей саме тому, що вона поєднує в собі два види діяльності: пізнавальну діяльність і етичну поведінку.

Особливістю дискусії є її нетривалий термін, але обов'язково з короткою інформацією та постановкою проблеми. Наприклад, дискусія за темою «Аксіологія» передбачає з'ясування соціальної обумовленості індивідуальних цінностей особистості; визначення взаємозв'язку між переконаннями та ціннісними орієнтаціями особистості; визнання місця духовних цінностей у рамках філософії прагматизму; виявлення різних поглядів, зіставлення різних позицій студентів. У процесі проведення дискусії прагнемо вчити студентів аргументувати свою позицію,

дотримуючись ввічливості й коректності. Головне, щоб кожен усвідомив і обміркував «чужу» позицію.

Дискусії в практиці є різного типу: наукова, організаційна, навчальна. Кожна з них має свої особливості. Так, мета наукової дискусії – виявлення істинних знань і оволодіння новими знаннями. Наукова дискусія, як правило, будується на імпровізації, а її якість, переконливість залежать від рівня інтелекту студентів.

Організаційна дискусія потребує компетентності учасників і організаторів, домінування імпровізації, її метою є вирішення певної організаційної проблеми, джерелом правильного рішення є самі учасники.

Навчальна дискусія потребує вирішення завдання, яке вже відоме в науці, залишилося знайти його вирішення в початковому процесі. Успіх навчальної дискусії залежить від попередньої методичної підготовки викладача, його вміння прогнозувати результат і водночас наявність високого рівня імпровізації учасників дискусії.

Дискусія може бути запланованою, свідомо підготовленою педагогом або стихійно розгорнута на занятті (Москальова, 2011, с. 347). У нашому дослідженні використовуємо заплановану дискусію, щоб планомірно активізувати заняття зі студентами, що допомагає їм самостійно прийти до істини.

Як свідчить практика роботи зі студентами, у процесі аналізу дискусійної проблеми учасники відразу переходять до обговорення тем, що вивчають. Викладач (керівник спецкурсу чи гуртка) допомагає актуалізувати ті знання, що були засвоєні студентами з різних джерел.

Без сумніву, дискусійний метод дає позитивні результати лише завдяки вмінню викладача оперативно надати студентам потрібну інформацію перед розгортанням дискусії (постановка проблеми, уточнення процесу розгортання дискусії, обмін думками, інтерпретація викладачем чи експертом отриманої інформації від студентів, підведення підсумків). Це слід робити протягом 5-8 хвилин. За таких умов дискусія дозволяє оперувати спільними

знаннями студентів і спрямувати їх на поглиблення нових духовно-етичних знань. Хоча, звичайно, у ході дискусії необхідно досить коректно актуалізувати духовно-етичні знання, оскільки студенти мають різний рівень раніше засвоєних знань.

Слід зазначити, що дискусійний метод дійсно актуалізує та розширює знання студентів про духовні цінності особистості, етичні норми взаємин, але вони не оволодівають на достатньому рівні уміннями вияву духовних цінностей в повсякденному житті. Це можна пояснити певним часовим обмеженням дискусій, кількістю учасників (іноді всі присутні бажають взяти участь у дискусії), відсутністю в них навичок коротко аргументувати свої положення, що посилює відмежованість набутої теорії від практики. Це особливо помітно серед студентів перших курсів.

Досить часто педагоги абсолютизують форму дискусій, «в якій народжується істина» (С. Вітвицька, 2012; Дуліна, 2003; Москальова, 2011). Практична робота зі студентами дозволила встановити, що біля 82,3 % студентів вважають, що учасники в процесі дискусії повинні самостійно прийти до істини. Тобто пізнавальна самостійність реалізується в практичній дії – у позиції дискусатора, його аргументації, вміння відстоювати певні моральні норми. Окрім того, під час дискусії соціально-етичні знання стають переконаннями студентів, оскільки, на їхню думку, вони проходять випробування індивідуальною практикою (Додаток А).

Цікавою формою роботи, що сприяє формуванню духовних цінностей студентів і яку варто проводити після вивчення окремої теми або після останнього семінарського заняття, є філософський брейн-ринг. Брейн-ринг – відома телевізійна гра, у якій на складне цікаве запитання треба швидко дати правильну відповідь. Гра потребує від учасників швидкої реакції, адже час на ухвалення рішення обмежений.

Для проведення гри потрібно відповідним чином обладнати аудиторію. Кількість ігрових столів має відповідати кількості команд. Для того, щоб команда могла повідомити ведучого про свою готовність відповідати, кожен

стіл має бути обладнаний сигнальним пристроєм (настільна лампа, дзвінок тощо). Ведучий гри є водночас її організатором та арбітром. Щоб зайняти стіл лідера, у I турі команда має дати правильну відповідь на три запитання. Переможцем гри стає команда, яка втримається за столом лідера найдовше.

Запропонована форма роботи потребує тривалої підготовки (2 - 3 тижні). Є кілька варіантів проведення брейн-рингу, проте за будь-якого з них створюється рада підготовки або «суддівська бригада», яка готує програму й оцінює виступи учасників. До її складу включають найздібніших студентів. «Суддівська бригада» спостерігає за дотриманням правил ведення гри, за часом, відведеним на запитання та відповіді, за виконанням практичних завдань.

Задля ефективного використання брейн-рингу як форми навчання слід обов'язково продумувати ряд методичних питань:

1. Визначити мету гри: якими вміннями й навичками мають оволодіти студенти у ігровому процесі;
2. Сформулювати виховні цілі, що реалізовуватимуться під час її проведення;
3. Визначити кількість гравців;
4. Сформувати «пакет» запитань і завдань, які будуть змістовним наповненням гри;
5. З'ясувати, які дидактичні матеріали, довідники й посібники потрібні для гри;
6. Запропонувати оптимальний спосіб ознайомлення учасників з правилами гри;
7. Визначити тривалість гри;
8. Продумати, завдяки яким прийомам і засобам гра буде цікавою;
9. Забезпечити участь у грі всіх членів студентської групи;
10. Вивити, які зміни можна внести до наступної гри.

Приклади запитань і завдань для філософського брейн-рингу наведено у додатку Б.

Знання про духовність, духовні цінності особистості формуються у процесі виконання студентами різного виду проблемно-пошукових завдань. Наведемо приклади таких завдань.

1. Відомий англійський фізик В. Кельвін заявив прихильникам вузької спеціалізації студентів: «Через незнання логіки загинуло більше кораблів, аніж внаслідок незнання навігації». Що він мав на увазі? Як Ви думаєте? Спробуйте навести приклади, що пояснюють цитату.

2. Як пояснити таку розбіжність: одні філософи (раціоналісти) твердять про верховенство розуму, мислення в житті людини, а інші (ірраціоналісти) відкидають це верховенство. Здається очевидним незаперечний авторитет розуму і, навпаки, дивно, чому люди, філософи знову і знову атакують розум, відкидають його домагання на верховенство.

Раціоналісти люблять декартівське «я мислю, отже, існую». Ірраціоналістам ближче шекспірівські слова: «Є багато, друг Гораций, на світі такого, що і не снилося нашим мудрецам» (В. Шекспір). Перші роблять акцент на силі розуму, а другі – на його безсиллі. Хто з них має рацію?

3. На запитання «мати або бути?» Е. Фромм, автор книги з такою назвою, відповів: «Бути!». А як би Ви відповіли на це питання?

4. Хто, на Вашу думку, має рацію і чому?

А. Як багато є на світі речей, які мені не потрібні (за Сократом).

Б. Якщо річ не придатна для однієї мети, її можна застосувати для іншої (за Лао Цзи). Прокоментуйте.

5. Що означають слова Сократа: «Я знаю, що нічого не знаю»? Прокоментуйте.

6. У 1508 році папа Юлій II запросив Рафаеля для розпису приміщення у Ватикані. Рафаель написав чотири фрески, серед яких «Афінська школа», у центрі якої художник розташував Платона й Аристотеля з характерними жестами: Платон вказує пальцем вгору, а Аристотель показує на землю, немов обводить рукою навколишній світ. Як Ви думаєте, який сенс закладений в жестах античних мислителів?

7. Р. Декарт стверджував: «Я мислю, отже, існую». Це твердження має, як мінімум, два різні сенси. Які?

8. Г. Гегель стверджував: «Помилково лише те, що абсолютизується». Що він мав на увазі? Прокоментуйте.

9. Оцініть і прокоментуйте вислів Л. Фейєрбаха: «Світ жалюгідний лише для жалюгідної людини, світ порожній лише для нікчемної людини».

10. Прокоментуйте слова М. Ломоносова: «Деяким розумникам легко бути філософами, коли вони вивчать напам'ять три слова: «Бог так створив», і це їх відповідь замість виявлення причин».

11. Хто, на вашу думку, має рацію? Прокоментуйте:

А. Розумний бачить невимірність можливого (Д. Дідро).

Б. Неосвічена людина схильна оперувати порожніми можливостями (Г. Гегель).

12. Поширеною є помилка, коли наслідок видається за причину, а причина – за наслідок. Наведіть приклади цієї помилки.

13. Хто, на вашу думку, має рацію і чому? Прокоментуйте.

А. Людина є міра всіх речей (Протагор).

Б. Не треба вимірювати температуру суспільства, наставляючи термометр собі під паху (сучасний політолог).

14. Прокоментуйте вислів Демокріта: «Мудрій людині вся земля відкрита. Бо добрій душі вітчизна – весь світ».

15. Як Ви вважаєте: людина за своєю природою добра чи зла, або не добра і не зла? Аргументуйте відповідь.

16. Деякі люди усвідомлено прагнуть до самовдосконалення. Як Ви ставитесь до самовдосконалення? Чи потрібно людині удосконалюватися? Якщо потрібно, то в якому напрямі (напрямах)?

17. Чи має рацію автор твердження: «Думаємо про людей краще, і вони насправді стануть кращими»? Аргументуйте відповіді, наведіть приклади.

Довідка. Негативне і позитивне формулювання «золотого правила»: «Не роби іншим того, чого не бажаєш сам»; «Чини з іншими так, як хотів би, щоб вони чинили у ставленні до тебе».

18. Який з наведених висловів можна визначити як окремий випадок «золотого правила» поведінки:

А. Людина повинна задовольнятися такою мірою свободи щодо інших людей, яку вона допустила б у інших людей щосебе (Т. Гоббс).

Б. Свобода полягає в праві робити все, що не шкодить іншим (Клаудіус).

В. Роби, що хочеш, але так, щоб не позбутися цієї можливості в майбутньому (Народна мудрість).

19. Існує усталена думка «мета виправдовує засоби» (варіант – для досягнення мети добрими є всі засоби). Водночас багато хто переконаний у тому, що «мета, для якої потрібні неправі засоби, не є доброю метою». Яку з наведених думок Ви поділяєте? Аргументуйте відповідь.

20. Що означає «золота середина»? Наведіть приклади, що пояснюють цей вираз.

Серед практичних завдань, які спонукали студентів до осмислення, вияву творчих умінь, можна назвати такі:

1. За наведеним зразком заповнити таблицю «Філософські школи» про цінності особистості й суспільства.
2. Сформувати збірку цитат Конфуція на тему «Плекання духовності людини-суспільства».
3. Укласти таблицю «Етапи античної філософії та складові духовного розвитку особистості в античності».
4. Визначити і схематично відобразити основні філософські ідеї епохи Нового часу та виокремити ті, які стосуються духовного розвитку особистості (416).

Під час вивчення предмету «Культурологія» виклад основного матеріалу можна почати з того, що слово «культура» має багато визначень і

походить від латинського «cultura». Студентам можна дати можливість поміркувати, чи культура людини виявляється у ставленні до інших, огляду на відповідальність, толерантність, милосердя, гідність. У римській античності цей термін мав інше значення, наповнене моральним змістом, – виховання людини. Надалі для студентів можна представити смислові відтінки, що містять у собі поняття «цінність», «духовність», «духовні цінності особистості», «смислові відтінки», які з кожним роком збагачуються, наповнюються новим змістом.

У процесі ознайомлення з джерелами духовних повчань давньогрецьких філософів можна зазначити, що система освіти в Давній Греції була спрямована на виховання людини з високими духовними якостями, на пошук ідеалу людини (Філософія, 2013г, с.51–52).

У зв'язку цим, тему «Світовий філософський процес» можна збагатити глибоким аналізом духовних цінностей особистості, що представлений у роботі «Сповідь» релігійного мислителя середньовіччя Блаж. Августина. Він один із перших звернув увагу на проблему формування особистості. Звісно, для методичного забезпечення дисципліни «Філософія» (як для самостійної роботи, так і на практичних заняттях) можна скористатися і друкованою версією книги, але вважаємо більш цікавою для студентів роботу з невеличкими фрагментами аудіокниги. Для більш уважного ознайомлення й аналізу студентам перед прослуховуванням кожного фрагменту доцільно ставити запитання:

1. Які риси людини Блаж. Августин називає небажаними?
2. За яких умов, за Блаж. Августином, проявляються моральні риси дитини?
3. Які вчинки дітей Блаж. Августин вважає невинними, але для дорослих – негативними?
4. З якими труднощами зустрічався Блаж. Августин під час навчання в школі?

5. Поміркуйте, чому батьки в ті часи схвалювали насильство учителів над дітьми?
6. Обґрунтуйте вислів Блаж. Августина «Будь-який безлад у душі несе її покарання».
7. Проаналізуйте ставлення Блаж. Августина до вимог освіти.
8. Який шлях освіти та виховання дітей Блаж. Августин називає правильним?
9. Які твори, що вивчали в школі Блаж. Августин піддає жорсткій критиці? Які моральні риси пропагуються в них?
10. З якими правилами Блаж. Августин порівнює правила поведінки?
11. Охарактеризуйте ставлення автора до таких рис, як брехливість, пихатість, зневіра, гнів.

Зауважимо, що навчальна робота за допомогою аудіокниги, – явище нове, тому важливо правильно організувати сам процес активного слухання. Мовлення читача, звуки якого виступають елементом повідомлення, несуть у собі й звукові ознаки, а саме: настрій читача, його ставлення до змісту, до уявного співрозмовника або уявного слухача. Інтонаційна виразність читання, дотримання орфоепічних норм і логічних наголосів породжує особливі емоції. Підкреслимо, що це твір високого емоційного напруження, уявним співрозмовником є не людина, а Бог, тому для активного сприймання необхідно дотримуватися спеціальних умов.

По-перше, викладач повинен виступати в ролі організатора процесу, скеровувати думки студентів у позитивне русло, оскільки ця книга має теологічну спрямованість; пояснювати незрозумілі слова і фрази та контролювати процес активного слухання, оскільки певні місця книги можуть спричинювати в студентів різні емоційні стани. Це залежить від підготовленості студентів до сприймання роботи та від їх ставлення до цінностей, яке пропагував Блаж. Августин. Саме тому важливо зосередити увагу на аналізі моральних рис, якостей, духовних цінностей. У такому випадку уважне слухання тексту та розроблення в спеціальному порядку

запитань дадуть студентам можливість не лише сприймати матеріал для розвитку духовності, а й у доступній формі навчитися аналізувати формування моральності дитини, зрозуміти природу походження дитячих негативних вчинків, порівнювати ставлення до особистих вчинків і вчинків людей під час обговорення моральних проблем. Також відзначимо, що під час розгляду теми за нормативною програмою дисципліни передбачено вивчення духовної орієнтації середньовічної філософії, аналіз західної та східної апологетики, розкриття ідеї Бога (монотеїзм, геоцентризм) у вченні Блаж. Августина (Августин. 2008).

Для більш глибоко осмислення ставлення до виховання людини, до оцінки ролі духовних цінностей епохи Відродження студентам можна запропонувати самостійно ознайомитися з працями Т. Мора, Т. Кампанелли, Е. Роттердамського та ін. (Мор, 1968; Роттердамский, 1971).

Роботи Дж. Локка «Думки про виховання», «Досвід про людське розуміння» дозволяють розмірковувати про важливі для кожної людини моральні риси, духовні цінності. Філософ-гуманіст цікавився моральними ідеями, які важко довести через складність і відсутність чуттєвого зображення. Але автор переконував, що моральність можна визначити, якщо встановити виміри добра і зла.

Студентам для обговорення варто навести цитати з його творів та запропонувати для осмислення таку думку: моральність доводиться через докази, якщо моральність поставити в ряд доказових наук, при цьому можна було б встановити мірило добра і зла, що виходять з самоочевидних положень, шляхом таких ще необхідних висновків, і наскільки безперечних, як висновки в математиці (Локк, 1985, с. 27).

Безперечною є думка Дж. Локка про те, що риси вихователя мають обов'язково відповідати вимогам, які він висуває перед вихованцями.

Питання для самостійної роботи можна запропонувати такі:

1. У чому, за Дж. Локком, полягає сутність виховання особистості?

2. Якою є мета виховання в розумінні Дж. Локка? Які духовні цінності мають бути сформовані у вихователя?

3. Які основні завдання ставить Дж. Локк перед вихованцями?

4. Назвіть методи виховної роботи, які використовує Дж. Локк.

Питання для самостійної роботи з теми пропонуємо ставити від легкого до складного:

1. Як Т. Гоббс називає бажання заподіяти шкоду іншій людині для того, щоб змусити її покаятися у власних діях?

2. Порівняйте такі риси, як жалість і жорстокість.

3. Як характеризує Т. Гоббс допитливість?

4. Як поділяє вчений поняття «слава» і «марнославство»?

5. Назвіть якість, яку Т. Гоббсом характеризує як розпач через власне безсилля?

6. Як, на думку Т. Гоббса, позбутися марнославства?

7. Охарактеризуйте ставлення Т. Гоббса до сміху і глузувань.

8. Як філософ характеризує такі риси, як сором, зніяковілість, безсоромність?

9. Чим, на думку Т. Гоббса, відрізняються заздрість і суперництво?

Також увагу студентів можна привернути до поглядів Т. Гоббса на форми мовлення, які філософ поділяє на дійсний спосіб, умовний спосіб, імперативну форму, бажаний спосіб, питальну форму, розмовні прийоми (проклин, клятва, лайка тощо). Для глибшого знайомства з його спадщиною можна застосовувати різні види роботи майбутніх учителів, такі як доповідь, складання тестів, презентація.

Корисно дати можливість знайти в культурології правила духовності, ознайомитись із рекомендаціями та керівництвом розсудливих мудреців, при цьому звертати увагу саме на вчинки людей, а не на ті слова, які вони говорять. Також можна надати студентам підготувати есе на тему «Духовні цінності моєї країни», «Мої цінності», «Духовний розвиток: за і проти». Для

усвідомлення культурологічних робіт варто описати приклади взаємодії викладачів зі студентами, приклади самоаналізу власних почуттів тощо.

У процесі вивчення теми «Культурологія середньовіччя» можна зазначити, що принципи духовності переосмислюються, коли змінюються головні цінності. І при цьому можна повідомити, що в християнському вихованні головною цінністю було наслідування Христа, що віддзеркалювалося в архітектурі та скульптурі, літературі, живописі. Такі методичні зміни можна внести в матеріал теми «Культура християнського середньовіччя», у якій представлено християнство як основу середньовічної культури, теоцентризм – як основу середньовічного християнського світогляду, символізм християнського мистецтва, середньовічну скульптуру й архітектуру тощо.

При цьому студентам потрібно дати зрозуміти, що деякі твори середньовіччя на сучасному етапі нещодавно відкриті. Слід також відзначити, що не так давно середньовіччя зображувалося як епоха, де панувала релігійна догма. Але під час розгляду відмінностей у середньовічному мистецтві слід зауважувати, що саме цю епоху називають видатною в плані розвитку духовних цінностей, посилаючись на думки А. Койре про те, що середньовіччя пізнало епоху глибокого політичного, економічного й інтелектуального варварства, але воно пізнало також епоху виключно плідну, безприкладну за своєю інтенсивністю інтелектуального і художнього життя (Койре, 1985, с. 51). Таке повідомлення органічно інтегрується у зміст теми, адже в ній розглядається готичний собор як Всесвіт середньовіччя, «вертикалізм» готики як символ злету християнської душі, розвитку духовності.

Під час вивчення теми «Доба Просвітництва», у якій за програмою мають розкриватися філософські ідеї І. Канта, можна повідомити, що філософ указував на те, що свідомість людини не лише відображає зовнішню дійсність, але й творить її. Кожному конкретному індивіду така творча особливість дається лише як здатність реалізувати себе, що передбачає

особливий механізм перетворення загального на індивідуальне. Таким механізмом є цінності, які І. Кант називав частиною виховання.

Студентам варто навести думки видатного філософа, зокрема про те, що робити добро іншим людям, відповідно до наших можливостей є обов'язком незалежно від того, любимо ми їх чи ні. Цей обов'язок не повинен нітрохи втрачати свого значення, навіть якщо б довелось зробити сумне зауваження, що наш рід людський, на жаль, не годиться для того, щоб ми могли визнати його гідним особливої любові, якщо ми дізнаємося про нього ближче. Також важливо при цьому додати і таку думку філософа про те, що ненависть до людини завжди огидна, навіть якщо вона полягає лише в повному припиненні спілкування з людьми (ізолююча мізантропія) без діяльної ворожості. Благовоління, на думку І. Канта, завжди залишається обов'язком навіть стосовно людиноненависника, якого важко любити, але якому, проте, можна робити добро (Кант, 1965, с. 236).

Під час знайомства з роботами І. Канта увагу студентів варто спрямовувати на розуміння того, що любов і повага до особистості – почуття, що супроводжують виконання професійних обов'язків, хоча кожне з цих почуттів може існувати самостійно й відповідно оцінюватися по-різному. Так, аналізуючи міркування І. Канта про людський обов'язок, можна провести паралелі з обов'язком викладача, особистісними рисами майбутніх учителів (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність).

Цікавим також буде нагадування про те, що ненависть, на думку І. Канта, є не відкритим і грубим, а таємним й замаскованим почуттям. Ця вада ще більше псує характер людини, тому що порушує її обов'язок перед собою. Одним із завдань для самостійної роботи з цієї теми пропонуємо подати студентам характеристики розглянутих філософом негативних рис (с. 306-307).

Під час вивчення дисципліни «Історія педагогіки», зокрема теми «Розвиток освітніх інститутів», на лекційних заняттях студентам слід дати можливість ознайомитися з думками Я.-А. Коменського про духовність,

моральне виховання та підкреслити, що саме він першим із діячів Відродження спробував звести в систему закономірності виховання, першим обґрунтував принцип природовідповідності у вихованні (Сметанський, 2004).

Слід зазначити, що стара система виховання, яку Я.-А. Коменський кардинально реформував, спиралася на теорію про те, що вирішальну роль у вихованні особистості відіграють зовнішні обставини, розумовий потенціал, активність і воля особистості підкоряться законам. На лекційних заняттях, присвячених діяльності Я.-А. Коменського, вартюказувати, що виховний процес, на його думку, неможливий без урахування діяльності особистості, її волі (Коменський, 1955, с.427-428).

1. Викладач може запропонувати студентам: прокоментувати з погляду сучасності принцип природовідповідності виховання за Я.-А. Коменським.
2. З'ясувати, у чому на думку Я.-А. Коменського, полягає мета виховання?
3. Назвати моральні риси, найбільш важливі для вчителя (за Я.-А. Коменським).

Обговорюючи думки видатних педагогів, можна звернути увагу на романтичну концепцію юності в педагогічній спадщині Ж.-Ж. Руссо (Руссо, 1981), який не розглядав культуру як безумовну цінність, а вказував на суперечність між природою людини та власне культурою, прогрес якої, врешті-решт, спричинить занепад моралі. Вчений прагнув відновити природну гармонію людини. Увагу студентів можна зосередити на роботі з його творами «Проект виховання де Сент-Марі», «Листи про мораль», «Еміль, або Про виховання», фрагментами аудіокниги «Юлія, або нова Елоїза». Слід відзначити, що Ж.- Ж. Руссо виділяв три основні чинники виховання, які діють на дитину: природу, людей, речі. Обов'язковими для формування особистості дитини є узгодження цих чинників, а також урахування свободи особистості. Робота з аудіокнигою «Юлія, або нова Елоїза» має зацікавити студентів, оскільки для самостійної роботи можна

запропонувати провести порівняльний аналіз цієї книги з прослуханою раніше під час вивчення предмета «Філософія» аудіо- книгою Блаж. Августина «Сповідь».

У процесі вивчення педагогічної спадщини І. Песталоцці увагу студентів слід спрямовувати на те, що значне місце в роботах педагога відведено процесу формування ціннісної системи особистості. Стрижнем процесу є найбільш високе духовне почуття – любов дитини до матері. Студенти повинні усвідомити, що це почуття дитини переноситься на родичів, на вчителя, на друзів (Песталоцці, 1981). Особистість із високими моральними якостями спрямовує це почуття на свій народ, на людство. Такі знання дозволяють розвивати духовність студентів. Ефективність означеного процесу може підвищитися, якщо запропонувати студентам під час семінарського заняття спроектувати виховну діяльність у школі за допомогою системи виховання І. Песталоцці, а під час професійно-педагогічної практики спробувати долучитися до формування в учнів духовних цінностей, сформувані моральні уявлення через роздуми та зіставлення моральних і правових умов, у яких вони переважають. Це може бути цикл виховних занять на теми «Мій дім, моя школа», «Вчинок дитини» (з опорою на морально-духовні цінності), «Мої друзі» та ін., організація виставки творчих робіт на тему «Духовна культура народів світу», «Духовні цінності», «Добро в моєму серці» та ін.

Увагу студентів необхідно спрямувати на вивчення праць К. Ушинського – відомого педагога, прихильника демократизації шкільного навчання. Особливу увагу варто приділити ідеям педагога щодо змісту шкільної освіти, проблем побудови навчальних планів і програм. Можна вказати, що багато ідей К. Ушинського стали основою педагогічної науки (Ушинський, 1983). Фрагменти його праць також потрібно використати як матеріал для стимулювання роздумів. Зокрема тексти, в яких розглянуто почуття, моральні звички та інше, наприклад, при порівнянні таких почуттів, як любов і ненависть.

Викладаючи дисципліну «Педагогічна майстерність», педагог може зауважити, що майбутнім учителям не потрібно занадто захоплюватися правилами поведінки, і тим більше, вимагати їх педантичного дотримання, але й не варто зовсім від них відмовлятися, надаючи учням повну свободу дій. У вихованні особистості багато стандартних ситуацій, які не вимагають особливої творчості вчителя. Саме тому й необхідно діяти, дотримуючись правил. Гарними прикладами для роботи щодо формування духовних цінностей студентів, готовності до самовдосконалення може стати підбір кінофільмів, що висвітлюють, наприклад, дотримання правил поведінки, здійснення морального вчинку тощо. Такі правила пропонують студентам виконувати в тій або тій ситуації певні дії, але чи це буде зроблено, залежить від самого студента. Наприклад, під час створення педагогічної ситуації, коли учень не встиг зробити домашнє завдання або запізнився на урок, студенти у формі диспуту обговорюють реакцію вчителя. Після обговорення варто пояснити, що правило пропонує вчителю здійснити в такій ситуації виховний вплив, тому що порушення дисципліни необхідно припинити. У той же час реакція вчителя залежить від багатьох чинників, які необхідно враховувати, але при цьому слід зважати й на позицію вчителя, його особистісні якості (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність та ін.).

З метою усвідомлення ролі самовиховання у формуванні духовних цінностей майбутнього вчителя, розвитку в нього потреби в самопізнанні, саморозвитку (тема «Самовиховання педагога – шляхи формування педагогічної майстерності») викладач пропонує студентам продіагностувати рівень сформованості їх особистісних якостей та ознайомитись із рекомендованою літературою, підготуватись до обговорення таких питань:

- 1) роль самовиховання в професійному становленні особистості вчителя;
- 2) основні етапи та прийоми самовиховання;
- 3) особливості формування духовних цінностей у студентської молоді.

Викладання навчальної дисципліни «Теорія і методика виховання» зумовлено необхідністю формування в студентів не тільки фахових знань, умінь та навичок професійної діяльності, але й формуванням відповідного світогляду, духовних, правових, трудових, естетичних та інших якостей особистості. Метою виховання студентів є підготовка їх до виконання важливих у суспільному житті ролей громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, товариша. Ефективність виховної роботи значною мірою залежить від правильно побудованого процесу виховання, науково обґрунтованого вибору форм і методів його реалізації.

Курс орієнтує на самостійну роботу з науково-педагогічними джерелами, на формування у студентів умінь творчо підходити до розв'язування педагогічних ситуацій.

Завдання курсу:

- сформувавати в студентів цілісне уявлення про пріоритетні напрями виховання особистості;
- розвинути в майбутніх фахівців здатність до аналізу нормативних та законодавчих документів, які регламентують організацію виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах;
- сформувавати уміння й навички практичного застосування засад теорії виховання у виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу;
- сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів, їх готовності до ефективної виховної діяльності в навчальних закладах.

У результаті засвоєння дисципліни «Теорія і методика виховання» студент має володіти такими компетентностями:

а) загальними:

- усвідомлення цілісності та єдності об'єктивної картини світу;
- уміння аналізувати, критично оцінювати явища об'єктивної реальності, повсякденного, професійного життя, адекватно оцінювати власну світоглядну позицію;

- знання про сутність духовних цінностей, історію, культуру рідного краю, сучасне суспільно-політичне життя в державі;

- здатність до громадянського самовдосконалення;

- усвідомлення ролі комунікації в процесі соціалізації особистості;

- здатність підтримувати продуктивну комунікативну взаємодію з особами різного віку, національності, соціального статусу.

- прагнення до оволодіння інформаційною культурою;

- навички застосування інформаційних ресурсів у професійній діяльності та повсякденному житті;

- знання про сутність, структуру і зміст освіти, джерела та способи отримання інформації в освіті, механізми реалізації самоосвітньої діяльності, можливості активації процесів САМО (самоактуалізації, самоорганізації, самонавчання, самовиховання, самоуправління, самоефективності, самовдосконалення, самореалізації);

- уміння аналізувати сучасні філософсько-антропологічні, аксіологічні, герменевтичні, соціокультурні теорії та концепції, концептуальні засади освіти;

б) фаховими базовими:

- знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах, особливості еволюції вищих психічних функцій людини;

- здатність застосовувати набуті знання в практичній діяльності;

- уміння розробляти методичне забезпечення для організації та проведення виховної роботи зі студентами;

- здатність генерувати нові ідеї (творчість);

в) фаховими спеціальними:

- здатність до реалізації виховних функцій у процесі індивідуальної, групової роботи зі студентами;

- здатність до рефлексії власної діяльності.

Уміння виховної роботи студенти відпрацьовують, виконуючи практичні завдання. Зокрема:

- 1) розробити сценарій студентської дискусії за такими темами: «Кого ми прагнемо виховати?», «Роль духовних цінностей у формуванні особистості»;
- 2) розробити сценарій рольової гри для студентів, у якій обговорюватимуться проблеми змісту та нові тенденції в духовному вихованні;
- 3) виписати кілька цитат з творів А. Макаренка, В. Сухомлинського, які б висвітлювали їх погляди на завдання і процес духовного виховання, порівняти думки виданих педагогів;
- 4) прорецензувати на вибір 2 статті на тему духовного виховання з журналів «Педагогіка та психологія» за останній рік;
- 5) написати твір-мініатюру на тему «Мої уявлення про духовну особистість та шляхи її виховання»;
- б) на завершення обговорити 3 – 4 виступи студентів, запропонувати конкретні випадки з педагогічної практики, що підтверджують (чи заперечують) судження і висновки доповідачів.

Ефективною формою становлення духовних цінностей студентів визначаємо «усний журнал». Застосування усного журналу орієнтовано на стимулювання в студентів пізнавальних інтересів, заохочення до пошукової діяльності, формування особистісних духовних потреб, розвиток уміння працювати в команді. Підготовка і проведення «усного журналу» передбачає підбір матеріалу і його представлення за тематичними блоками – «рубриками». Процес представлення урізноманітнений завдяки засобам наочності.

Тематику «журналу» визначають залежно від рівня сформованості духовних цінностей, професійної спрямованості й пізнавальних інтересів студентів. «Журнал» можна випускати з окремої теми або включати різноманітні «сторінки». Теми «усного журналу» формулюють залежно від теми семінарського заняття.

Уміла підготовка «усного журналу» дозволяє залучити до його проведення всіх студентів, присутніх на занятті. Для цього традиційно обирають 3-4 змінні редколегії, які регулярно готують випуски «журналу». Водночас у практиці виховної роботи набуває популярності інший підхід: редколегію журналу обирають для підготовки та проведення окремого «номера». Відтак за організацію й систематичність заходу почергово відповідають усі члени групи. Методика проведення «усного журналу» охоплює такі етапи: 1) визначення цілей і завдань «усного журналу»; 2) формулювання теми; 3) підготовчий етап, що передбачає обрання редколегії, розподіл посадових обов'язків головного редактора, відповідальних редакторів «сторінок», кореспондентів, художників, які будуть оформлювати приміщення й ілюструвати окремі «сторінки»; музичного редактора; помічника редактора; ведучого «журналу».

Уточнення теми, визначення назви «сторінок».

Складання плану підготовки і проведення «усного журналу», призначення дати, місця і часу його проведення.

Підготовка матеріалу. Складання сценарію. Важливо, щоб представлений матеріал був цікавим і корисним. «Усний журнал» має нагадувати звичайний, друкований журнал. Зазвичай «журнал» містить різні рубрики – інтерв'ю, пізнавальну інформацію, рекламу, жарти, статті до історичних дат, вікторину, поради, спортивні, політичні та світські новини тощо. Подання матеріалу відбувається різноманітними шляхами – розповідь, ілюстрація, статистичні відомості, бесіда. Оформлення приміщення. Назва журналу, перелік його сторінок мають бути написані на плакаті, дошці чи екрані.

Проведення «усного журналу» передбачає:

1. Вступне слово ведучого, під час якого відбувається знайомство з редакційною колегією «журналу».
2. «Читання» (представлення) сторінок журналу.
3. Заключне слово ведучого.

4. Обговорення вражень від проведення «журналу» (Лаппо, 2016а, с.35 37).

Ефективним засобом розвитку особистості молодого фахівця, зокрема формування в нього духовних цінностей, є розв'язання складних педагогічних ситуацій. Студентам пропонують ознайомитися з певними педагогічними ситуаціями та спробувати сформулювати поради класному керівнику щодо розв'язання кожної конкретної ситуації з учнями, проаналізувати, чи властиві їм духовні цінності (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність та інші духовні цінності). Після виконання завдання проводять обговорення засобів впливу, запропонованих студентами. Кожен доповідач має відповісти на такі питання, які він рекомендує методи і прийоми виховання, хто має вплинути на учня, який прогнозується результат. Для підвищення ефективності обговорення можна сформувати групу «опонентів-педагогів» та «опонентів-учнів» (Трухін, 2004, с. 185–186). Приклади педагогічних ситуацій наведено у додатку В.

До найбільш дійових методів формування духовних цінностей студентів слід віднести такі: метод проектів, диспути, рольові ігри, дискусії, тренінги, бесіди, розповіді, роз'яснення, мозковий штурм, кейс-метод, круглий стіл.

В основі реалізації методу проектів лежить формування пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Зокрема метод проектів «Планета духовності», «Відкритість світу. Духовність як результат міжкультурної комунікації», «Човен «духовності» дає можливість вирішити міжетнічні конфлікти, коригувати систему поглядів щодо феномена «толерантність» шляхом самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією чи представленням отриманих результатів, що сприяє використанню дослідницьких, пошукових, проблемних методів.

Метод проектів передбачає, з одного боку, необхідність використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь толерантності, відповідальності, милосердя, гідності.

Не менш важливими є диспути. Диспут розглядають як публічну суперечку під час обговорення проблем формування духовних цінностей серед студентської молоді. На диспутах обговорюють протилежні думки, за допомогою яких студенти самостійно вчаться знаходити правильні відповіді на важливі для них запитання. З огляду на тему дослідження їм можна запропонувати такі теми диспутів: «Налагодження духовних зв'язків», «Проблема формування духовних цінностей в європейських країнах», «Духовні цінності в середовищі закладів вищої освіти».

Ефективним методом формування духовних цінностей у процесі аудиторної діяльності є рольові ігри, оскільки в грі можна легко з'ясувати ставлення студента до проблеми формування духовних цінностей у середовищі закладу вищої освіти. Такий вид гри дає можливість отримати конкретний особистісний досвід і сформувати власну думку з означеної проблеми. Рольові ігри відрізняються від інших методів формування духовних цінностей тим, що дозволяють студентам бути причетними до розробки теми гри (наприклад «Діалог на тему духовності», «Формула духовності»), спробувати свої сили в конкретних життєвих ситуаціях.

Формуванню знань про особливості виховного процесу, духовні цінності особистості в процесі вивчення дисципліни «Теорія і методика виховання» може сприяти й створений в Інтернет-мережі інтерактивний курс. На сторінці викладача студенти можуть знайти додаткову інформацію, рекомендації щодо виконання складних завдань тощо. При цьому обов'язково потрібно передбачити зворотний зв'язок, щоб студенти могли контактувати з викладачем і між собою.

Слід також зазначити, що інформаційні технології використовують для пошуку інформації в мережі (використання web-браузерів, баз даних, користування інформаційно-пошуковими й інформаційно-довідковими

системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами); для організації діалогу в мережі (використання електронної пошти, синхронних і відтермінованих телеконференцій); для створення тематичних web-сторінок і web-квестів (використання html-редакторів, ftp-та web-браузерів, графічних редакторів).

Спробуємо описати види самостійної роботи студента в мережі, зазначаючи, яким чином такий вид роботи впливає на формування духовних цінностей студентів. Наприклад, для написання реферату-огляду викладач заздалегідь складає список тем рефератів (студенти можуть пропонувати свої варіанти, узгоджуючи з викладачем). До кожної теми пропонують декілька варіантів тем для написання рефератів-оглядів.

Такі роботи не повинні бути великими за обсягом (максимум п'ять сторінок), їх головне завдання – змусити студента перед лекцією прочитати деякі тематичні матеріали й проаналізувати їх. Під час написання реферату студенти знайомляться з вимогами до написання рефератів, що розроблені викладачем або кафедрою, опрацьовують запропоновані джерела: друковані наукові матеріали, а також й інформацію, що доступна через телекомунікаційну мережу.

Ефективним у формуванні духовних цінностей студентів є аналіз розміщених у мережі рефератів на цю тему, їх оцінювання. Зокрема студентам рекомендують посилення на зібрання рефератів у мережі й пропонують зробити аналіз рефератів щодо духовного виховання особистості, зокрема формування відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності. Студент повинен прочитати не менше 3-4 рефератів, виділити їх сильні й слабкі сторони, а також поставити оцінку кожному реферату, аргументуючи її.

У процесі викладання дисципліни «Теорія і методика виховання» студентам пропонують написати свій варіант плану лекції, використовуючи матеріали з мережі. На лекції студенти слухають лектора, працюють у звичному режимі. Наприкінці лекції виділяють 5 хвилин на порівняння

позиції лектора й студентів, визначають інші варіанти викладення матеріалу з цього питання.

Для написання фрагмента лекції студенти шукають інформацію в бібліотеці й у мережі. Перед початком лекції вони (2-3 особи по черзі) показують викладачу свої варіанти роботи. Якщо викладач знаходить фрагмент вдалим, він дає студенту проводити частину лекції. В іншому разі проведеної роботи викладач оцінює, але лекцію проводить сам. На наступне заняття фрагменти готують інші студенти.

Викладач пропонує підготувати бібліографічний список за певною темою, використовуючи адреси сайтів у мережі. Важливо, щоб студенти вміли визначити рівень значущості знайдених ресурсів для розкриття проблеми.

Засвоєння знань про духовні цінності особистості та особливості їх формування відбувається в процесі підготовки доповідей за окремими темами. Так, студент чи міні-група готують доповідь за пропонованою викладачем чи самостійно обраною темою. У другому випадку для визначення теми доповіді студенти повинні заздалегідь переглянути ресурси, що є в мережі й у бібліотеці, оцінити можливі варіанти й обрати найбільш відповідний.

Основними вимогами до підготовки доповіді є логічність, стислість викладу, упевненість у подачі матеріалу, використання декількох джерел, аналіз різних поглядів. Доповідач має говорити (може використовувати план), а не читати текст. Обов'язкова умова – слухачі повинні поставити доповідачеві декілька питань.

Мотивація до формування духовних цінностей у студентів, до розвитку самоосвітніх умінь відбувається у процесі підготовки й проведення дискусії за темою. Студент обирає проблему, яка його цікавить (у межах теми, яку вивчають) і заздалегідь повідомляє її групі. Інші студенти відшуковують інформацію в мережі. Двох осіб з групи призначаються «захисником» і «прокурором». Перший висловлює аргументи на підтримку

ідеї, яку висувають, другий – проти неї. Студенти повинні говорити, а не читати підготовлений текст. Решта учасників спочатку вислуховує трьох головних дієвих осіб. У процесі слухання йде гра «гарячий акваріум» – студенти мовчки, знаками реагують на те, що говорять доповідачі, схвалюючи або ні. Пізніше всі студенти висловлюють свою думку, доводячи свої аргументи «за» чи «проти», погоджуючись чи спростовуючи наведені аргументи. Наступне заняття-дискусію готує інша міні-група.

Відмінність від традиційної дискусії полягає в тому, що інформаційні ресурси мережі значно ширші й їх використання дозволяє визначити навіть непередбачувані рольові позиції.

Особливим видом роботи є «віртуальне ралі» – це спеціально розроблені викладачем веб-сторінки з посиланням на різноманітні ресурси в телекомунікаційній мережі й питаннями, на які необхідно відповісти, відвідавши вказані сайти. Завдання тих, хто навчається, – відвідати максимально можливу кількість сайтів і правильно відповісти на всі питання. Час виконання роботи обмежений – 1 година. У кінці роботи той, хто навчається, відправляє звіт викладачеві електронною поштою чи складає його в письмовій формі. Найкращі роботи публікують на сайті підтримки курсу.

Цікавою формою також виступає робота з web-квестом, що підготовлений викладачем або знайдений у мережі. Web-квестом називають спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі за вказаними адресами. Їх створюють для більш ефективного використання часу тими, хто навчається, залучення отриманої інформації в практичних цілях, формування вміння критичного мислення, аналізу, синтезу й оцінки інформації (Dodge, March, 2009).

Для того, щоб така робота була максимально ефективною, web-квест (спеціальним чином організована веб-сторінка) повинен містити такі частини: 1) вступ, у якому описують терміни проведення і пропонують

вихідну ситуацію; 2) цікаве завдання, яке можливо реально виконати; 3) набір посилань на ресурси мережі, що необхідні для виконання завдання. Деякі (але не всі) ресурси можуть бути скопійовані на сайт цього web-квесту для того, щоб полегшити тим, хто навчається, завантаження матеріалів. Вказані ресурси повинні містити посилання на веб-сторінки, електронні адреси експертів або тематичні чати, книги або інші матеріали, які є у викладача або в бібліотеці.

Web-квести можуть бути короткотривалими й довготривалими. Метою короткотривалих проєктів є набуття знань і здійснення їх інтеграції в свою систему знань. Робота над короткотривалим web-квестом може тривати від одного до трьох сеансів. Довготривалі web-квести спрямовані на розширення й уточнення понять. Після завершення роботи над довготривалим web-квестом студент повинен уміти проводити глибокий аналіз отриманих знань, уміти їх трансформувати, володіти матеріалом настільки, щоб мати змогу створювати завдання для роботи за темою. Робота над довготривалим web-квестом може тривати від одного тижня до місяця (максимум двох) (Малихин, 2009).

Форми web-квесту також можуть відрізнятися. Зокрема:

- 1) створення бази даних з проблеми, усі розділи якої готують студенти;
- 2) створення мікросередовища, у якому студенти можуть рухатися за допомогою гіперпосилань, що моделюють фізичний простір;
- 3) написання інтерактивної історії (студенти можуть обирати варіанти продовження роботи; для цього кожного разу вказують на 2-3 можливих напрями);
- 4) створення документа, що містить аналіз будь-якої складної проблеми; студенти можуть погодитися чи не погодитися з думкою автора;
- 5) інтерв'ю on-line з віртуальним персонажем. Відповіді й питання розробляють студенти, які на достатньому рівні простудіювали особу інтерв'юера. Цей варіант найкраще пропонувати не окремим студентам, а міні-групі, що отримує загальну оцінку.

В процесі експериментальної роботи студентам була запропонована низка web-квестів з яким вони працювали під час самопідготовки до семінарських і практичних занять. Прикладами можуть слугувати web-квести «Толерантна особистість», «Відповідальний вчинок, відповідальна поведінка», «В гідності сила людини», «Милосердя як духовна цінність», «Особистісна самодостатність» та ін.

На прикладі дисципліни «Педагогічна майстерність» використання рольових ігор буде доречним тому, що такий підхід дозволяє розвивати не тільки творчий потенціал особистості, але й формуватиме духовну особистість. Рольова гра на заняттях з «Педагогічної майстерності» дасть студентам можливість вивчати особливості різноманітних педагогічних фактів крізь призму прийняття людиною на себе різних ролей. У процесі виконання ролей студенти зможуть навчитися розглядати навчальний матеріал з різних позицій, що сприятиме усвідомленню студентами важливості кожної точки зору.

До ряду не менш важливих методів формування духовних цінностей студентської молоді слід також віднести метод дискусій на такі теми: «Чи є актуальною проблема формування духовних цінностей особистості в сучасному світі?», «Міжетнічна толерантність – шлях до миру». Виховний вплив цього заходу на становлення особистості майбутнього фахівця зумовлений тим, що кожен з учасників має змогу висловлювати власні думки та відстоювати свою позицію. Під час дискусії доцільним є наведення прикладів агресії, расизму, дискримінації, а також вирішення педагогічних ситуацій.

Ефективним педагогічним засобом також виступає аналіз досвіду інших людей, джерелами інформації можуть слугувати фольклорні або літературні герої та реальні люди.

Участь у таких дискусіях дає можливість сформувати в студентів самостійність суджень стосовно проблеми духовних цінностей особистості, розширює світогляд, вчить глибоко й всебічно аналізувати та оцінювати

ситуації, які виникають під час їх взаємин, а також проблеми, мотиви поведінки. Окрім того, участь у дискусії формує не тільки духовні, а й вольові якості студентів, оскільки вчить обґрунтовувати власну позицію, обґрунтовувати свої міркування, сприяє вмінню слухати інших, формує витримку, дисциплінованість, тактовність, відповідальність, милосердя, що є важливою умовою формування толерантної особистості. Серед переваг дискусії слід виокремити такі: дискусія дає можливість з'ясувати власну позицію щодо важливості формування духовних цінностей серед студентської молоді та зрозуміти позицію інших; вчить прислуховуватися до думок інших, взаємодіяти з учасниками дискусії; саме в ході дискусії в майбутнього фахівця є можливість сформулювати усвідомлене судження стосовно необхідності формування духовних цінностей у вищих навчальних закладах та у суспільстві загалом; дає можливість побачити багатоваріативність виходу з певних життєвих ситуацій.

Серед ефективних методів формування духовних цінностей майбутніх фахівців також слід виокремити тренінги «Формуємо духовні цінності в дії», що має ряд переваг: у групі методи роботи допомагають осмислювати та вирішувати будь-які поставлені перед студентами завдання; спільна мета зближує і настає усвідомлення того, що проблема формування духовних цінностей стосується кожного; тренінг дає можливість почути думки інших на проблему формування духовних цінностей, зокрема відповідальності, толерантності, милосердя, гідності та зіставити їх зі своїм баченням проблеми; групова робота сприяє самоаналізу поведінки студентів у певній ситуації. Під час тренінгу відбувається формування в майбутніх фахівців толерантності, милосердя, відповідальності до представників інших націй, культур, релігій, а також поглядів та думок інших.

Знання про особливості толерантності, милосердя, гідності студенти отримують у процесі проведення бесіди. Для того, щоб бесіда дала позитивний результат у формуванні духовних цінностей студентів, викладач має обґрунтувати тему в доступній формі для засвоєння матеріалу,

сформулювати запитання таким чином, щоб вони спонукали до розмови. Наприклад, можна запропонувати наступні теми: «Духовність як міждисциплінарний феномен», «Духовні цінності як подолання конфліктів». Студентів необхідно залучати до адекватного оцінювання прикладів позитивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Доцільність використання бесід у процесі формування духовних цінностей студентів зумовлена тим, що бесіда активізує педагогічний процес, стимулює студентів до мислення, аналізу, переосмислення, допомагає структурувати вже отриману інформацію. Проведення бесід дає можливість вносити на обговорення важливі запитання, які спонукають студентів до розмови, залучає їх до оцінки подій, вчинків, явищ суспільного життя і на основі цього формує в них толерантне, відповідальне ставлення.

Розповідь є допоміжним методом формування духовних цінностей під час позааудиторних занять. Доцільно використовувати розповіді на такі теми: «Особливості духовних взаємин між суб'єктами освітнього середовища ЗВО», «Дотримання прав та свобод особистості в контексті духовності». Насичення розповіді проблемними ситуаціями суб'єкт-суб'єктної взаємодії, логічними завданнями, пошуково-дослідницькою роботою з архівними матеріалами щодо проблеми становлення духовності в суспільстві стане в нагоді у зіставленні фактів з теорією та використанням на практиці.

За допомогою методу роз'яснення викладач має змогу дати студентам інформацію щодо духовних цінностей та відповісти на їх запитання з цієї проблеми (наприклад: «Базові поняття духовності особистості», «Важливі риси духовної особистості»). Такий метод прищеплює студентам моральні норми і правила поведінки у взаєминах з одногрупниками, іншими людьми.

Сутність «Мозкового штурму» (наприклад: «Духовні цінності – це ...», «Що означає виявляти духовність?») полягає в організації колективної розумової діяльності з пошуку нетрадиційних шляхів вирішення проблем духовних цінностей. Реалізуючи цей метод, у межах означеної проблеми дослідження можливо досягнути творчого засвоєння навчального матеріалу

студентами щодо формування духовних цінностей; забезпечити зв'язок теоретичних знань з практикою; активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів; розвивати критичність та гнучкість мислення; формувати здатність сконцентрувати увагу і зусилля на вирішенні актуального питання духовних цінностей; створити позитивне освітнє середовище.

До низки цікавих методів формування духовних цінностей слід також віднести кейс-метод «Духовні цінності», в основі якого – проведення студентами аналізу отриманої інформації щодо проблемних питань стосовно духовних цінностей, а також знаходження шляхів їх вирішення. Кейс-метод є інтерактивним методом навчання, який дає змогу наблизити освітній процес до реальної практичної діяльності майбутніх фахівців. Він сприяє формуванню вмінь раціонального вирішення проблем духовних цінностей, формує здібності до аналізу й діагностики проблем становлення духовності особистості. Є такі типи кейсів: кейс-випадок, кейс-вправа, кейс-ситуація.

Кейс-випадок розповідає про окремий випадок, його можна використовувати під час лекції для того, щоб проілюструвати певну ідею формування духовних цінностей особистості або поставити питання на обговорення.

Кейс-вправа – дає студентам можливість застосовувати на практиці здобуті уміння духовності.

Кейс-ситуація вимагає від студентів аналізу ситуацій взаємодії на основі виявлення духовних цінностей. У ньому найчастіше ставлять запитання «Чому процес взаємодії набув саме такого розвитку?».

Метод круглого столу на теми «Духовність як складова компетентності майбутнього фахівця», «Духовні цінності: шлях до самовдосконалення та самореалізації», «Духовні цінності та студентське середовище» слід використовувати з метою обговорення складних теоретичних проблем духовності та обміну міжнародним досвідом.

Науковці виділяють ряд методів, які сприяють формуванню духовних цінностей студентів, а саме: метод формування свідомості (навіювання, переконання, приклад) та метод набуття досвіду суспільної поведінки (привчання, вправлення, доручення, вимога), самовиховання (Blatt, Kohlberg, 1975; Kohlberg, 1980; Sindhvani, Kumar, 2013).

Також заслуговує на увагу підхід Б. Ліхачова, який виокремив такі методи: метод повсякденного, систематичного, цілеспрямованого і вільного спілкування, ділової, товариської, довірливої взаємодії (обговорення, застереження); метод самопізнання, самоорганізації, самоаналізу; метод звернення до почуттів (співчуття, совість); метод звернення до волі та вчинків (вимога, навіювання, заохочення, покарання) (Лихачев, 1992).

Цінність таких методів у процесі формування духовних цінностей студентів насамперед полягає в сприянні вироблення в них здатності поважати думки інших, краще їх розуміти, а також розглядати відмінності між культурами, менталітетом, іншими особливостями інших людей.

Формування духовних цінностей також відбувається через прояви педагогічної підтримки студентів упродовж всього періоду навчання та на всіх етапах формування духовних цінностей. Педагог демонструє студентам приклад гідного, відповідального ставлення. Обов'язковою умовою формування духовних цінностей студентів має бути опора на позитивний соціальний досвід, який складається з уміння взаємодіяти з людьми та вести діалог з урахуванням єдності всіх аспектів духовності.

Також для формування духовних цінностей студентів навчальних закладів розробили спецкурс «Духовні цінності особистості: шляхи формування», метою якого є усвідомлення студентами сутності духовних цінностей, а також стимулювання потреби професійного саморозвитку майбутніх фахівців (Додаток Г).

Завдання курсу:

- 1) ознайомлення студентів із сутнісними ознаками феноменів «духовність», «духовні цінності» та їх структурними компонентами;

- 2) сприяння розвитку відповідальності, толерантності, милосердя гідності, студентів у взаєминах з іншими людьми;
- 3) опанування студентами знаннями про зміст нормативно-правових документів у сфері виховання.

В основу моделювання змісту розробленого курсу з формування духовних цінностей поклали нагальні потреби суспільства та вимоги, які воно ставить перед майбутніми фахівцями. Вибір матеріалу для нашого спецкурсу зумовлений його доступністю як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Під час відбору змістового наповнення спецкурсу керувалися такими комплексними критеріями відбору: виховна спрямованість змісту курсу; орієнтованість змісту курсу на розвиток пошукової діяльності, розвиток творчого мислення та креативності студентів; взаємоумовленість пізнавальної інформації та практичних робіт, закладених у зміст спецкурсу; логічність викладу навчального матеріалу, послідовність та наступність; врахування потреб сучасного ринку праці під час розробки лекційних, семінарських занять та завдань на самостійне опрацювання.

Отже, варто зазначити, що формування духовних цінностей як особистісно-професійної якості майбутніх фахівців полягає в оновленні змісту навчального матеріалу, використанні нових підходів до викладання, запровадженні інтерактивних методів навчання.

Структура процесу формування духовних цінностей студентів, гуманістична спрямованість охоплює свідомість особистості, її емоційно-почуттєву сферу, навички та звички поведінки. Саме тому цей процес підпорядкований певним діалектичним закономірностям і має в собі взаємопов'язані компоненти: 1) формування власного світогляду; 2) формування здатності до емпатії; 3) оволодіння правилами та нормами духовно-моральної поведінки.

Зважаючи на це, в межах розробленого курсу «Духовні цінності особистості: шляхи формування» пропонуємо таку послідовність процесу формування духовних цінностей студентів:

- 1) на лекційних заняттях студенти отримують нові знання про духовні цінності як соціальний феномен, про генезу розвитку ідей духовної педагогіки, складові компоненти духовних цінностей, особливості прояву духовних цінностей та їх значущість у майбутній професійній діяльності;
- 2) під час семінарських занять і самостійної роботи в процесі впливу на свідомість і почуття студенти поглиблюють здобуті знання з проблем духовних цінностей та її педагогічної сутності, опрацьовують організаційно-методичні аспекти духовно-моральної взаємодії;
- 3) під час практичних занять студенти вдосконалюють практичні уміння й навички толерантної взаємодії.

Розроблена робоча навчальна програма курсу «Духовні цінності особистості: шляхи формування» передбачає цілеспрямоване послідовне формування духовної освіченості, рефлексії та толерантної, відповідальної поведінки студентів закладів вищої освіти, а також добір ефективних форм, методів та засобів формування в студентів духовних цінностей.

Запропонований курс містить в собі міжпредметні зв'язки з такими навчальними дисциплінами, як «Полікультурна педагогіка», «Культурологія», «Тренінг розвитку комунікативної компетентності майбутніх викладачів», «Етнопедагогіка», «Етика», «Педагогічна майстерність», «Філософія» та ін. Також курс містить теоретичну та практичну частини, представлені лекційними заняттями та семінарами, самостійною роботою студентів. Використання міжпредметних зв'язків під час вивчення цього курсу, спрямованого на формування духовних цінностей студентів, забезпечує формування знань, умінь та навичок студентів з урахуванням майбутньої професійної діяльності.

Робочу навчальну програму розробленого курсу укладено згідно з вимогами кредитно-модульної системи організації навчання. Програма визначає обсяг знань, які повинен опанувати студент відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, алгоритм вивчення навчального матеріалу спецкурсу «Духовні цінності особистості: шляхи формування», необхідне методичне забезпечення, складові та технологію оцінювання навчальних досягнень студентів.

У змісті робочої навчальної програми виокремлено теоретичні питання лекційних та семінарських занять, завдання для самостійного опрацювання, рекомендовано перелік тем для індивідуального навчально-дослідного завдання, список використаних джерел, а також перелік питань до заліку. Загалом курс «Духовні цінності особистості: шляхи формування» розрахований на 72 години, з них 16 годин лекційних занять, 12 годин – семінарські заняття, 4 години – індивідуальна робота, 36 годин – самостійна робота, 4 години – модульний контроль. Формою підсумкового контролю є залік.

Отже, реалізація духовно спрямованого змісту навчання студентської молоді, що відбувалась у різних організаційних формах та за допомогою різноманітних методів, була покликана сприяти формуванню духовних цінностей студентської молоді.

4.2. Виховне середовище студентської групи як чинник ефективного засвоєння студентами духовних цінностей

Процес формування духовних цінностей у позааудиторній діяльності університету включає самопізнання, самоусвідомлення, розкриття юнаками і дівчатами власних особистісних характеристик. Усе це є визначальним у взаємодії, спілкуванні з іншими людьми, у розгляді основних складових

духовних цінностей особистості, у навчання студентів конструктивним взаєминам, прийомам саморегуляції емоцій і поведінки.

Однією з умов ефективного виховання, на думку І. Беха, «є створення особливого науково організованого соціуму, який вирізняється від звичайного середовища вищими за змістом та інтенсивністю характеристиками спільної діяльності та спілкування, емоційно й інтелектуально насиченою атмосферою співпраці й творення. Колектив педагогів при цьому, за вченим, виступає не в декларативній формі «групи колег-однодумців», а у формі «колективу творців», що діє відповідно до організованого порядку, ритуалів, прийнятих у певному середовищі. Педагоги доилучаються до спільної діяльності як рівноправні творчі її учасники» (Бех, 2003, с. 26–27). Зокрема в цих умовах виникає необхідність у створенні середовища, яке виховує і яке виконує «роль джерела розвитку особистості» (Виготський, 2003, с.94).

Вважаємо, що важливо створювати в студентській групі відповідне виховне середовище, яке б стимулювало осмислення юнаками й дівчатами духовних цінностей, вчинків толерантності, відповідальності, милосердя та засвоєння означених моральних понять. На думку вчених, виховне середовище – це сукупність обставин, які оточують і які впливають на особистісний розвиток вихованців та сприяють їхньому входженню в сучасне суспільство та культуру (Леонгард, 1989, с. 35–39). Особлива роль у створенні виховного середовища, формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти належить куратору академічної групи. Як організатор виховного процесу, він покликаний розв'язувати такі завдання: створення й згуртування студентського колективу; узгодження педагогічних зусиль щодо формування духовних цінностей студентів; організація органів студентського самоврядування.

Плануючи свою роботу зі студентами, враховували, що в цьому віці відбувається інтенсивне опанування суспільним досвідом, професійним навчанням за умови максимального розкриття ними своїх індивідуальних

можливостей, тобто процес соціалізації та індивідуалізації є взаємопов'язаними компонентами особистісного розвитку студентської молоді.

Необхідно зазначити, що особистість наставника групи, стиль його спілкування зі студентами є одним із визначальних факторів створення сприятливого емоційного фону в студентському середовищі. Від здатності куратора налагоджувати у взаємодії зі студентами емоційно відверті, комфортні, емпатійні стосунки суттєво залежить виховний потенціал педагогічної діяльності, ефективність її впливу на виховання вірності в особистісних взаєминах студентів.

У працях К. Роджерса відзначено, що розвивальний потенціал педагогічної взаємодії, особистісний розвиток вихованців визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків (Роджерс, 1994, с. 243). Щоб створити такі стосунки, спілкування педагога повинно відповідати таким вимогам: безумовно позитивне ставлення до студентів та емпатія, конгруентність переживань і поведінки. Безумовне прийняття виступає як доброзичливе, позитивне, зацікавлене ставлення куратора до вихованця, яке не залежить від реальної поведінки студента. Воно виражається в повазі, розумінні, підтримці та допомозі, на які не впливають будь-які попередні умови. Зі свого боку, емпатія виявляється у відчутті та розумінні педагогом внутрішнього стану, думок і почуттів вихованців через співпереживання й часткову ідентифікацію. Конгруентність педагога виражена у відвертому, щирому, безпосередньому й усвідомлюваному вияві власних почуттів, особистісного ставлення до вихованців. Відчужене, формальне спілкування виступає антиподом конгруентному, коли куратор під професійно-рольовою, безособовою маскою приховує свої справжні почуття від студентів.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що найбільш доцільним щодо формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти є стиль педагогічного спілкування, який відповідає суб'єкт-суб'єктній,

діалогічній стратегії соціальної взаємодії, передбачає рівноправність психологічних (не соціальних) позицій викладача та студентів, взаємну активність, відкритість та конгруентність, готовність підтримати позицію партнера.

У працях А. Осіпцова (2016), Г. Шевченко (2012), С. Яшник (2011), наголошено на тому, що побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного співробітництва є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у формуванні духовних цінностей студентів.

Актуальною є думка П. Фрейре про те, що людина досягає вільного особистісного розвитку лише в процесі діалогу, де важливе місце посідає зняття протиставлень у системі викладач-студент, де педагог повинен бути партнером, а не виконувати роль розпорядника: «Автентичність мислення педагога засвідчується лише автентичністю мислення вихованців... Справжнє мислення те, що спрямоване на реальність, відбувається не за мурами «башти зі слонової кістки», а лише в спілкуванні» (Demirian, 2010, с. 269–270).

Результати дослідження вказують на те, що форми, методи, засоби формування духовних цінностей у студентів не принесуть бажаних результатів без зміни підходів до педагогічної підготовки кураторів академічних груп, оскільки успішне вирішення виховних завдань у вищих навчальних закладах значною мірою залежить від професійної майстерності, ерудиції, культури й покликання педагога. Тому потрібно враховувати не тільки професійно-педагогічні, а й соціально-психологічні характеристики викладача.

Беручи до уваги думки Л. Міщик, виділяємо загальні ціннісні характеристики педагога, який здійснює виховну діяльність у закладі вищої освіти: здатність забезпечити допустиме й доцільне посередництво між особистістю, громадськими структурами; здатність виконувати роль зв'язної ланки між особистістю та мікросередовищем; уміння впливати на взаємини

між людьми, на ситуацію в мікросоціумі; уміння стимулювати молодь до соціально-цінної діяльності; уміння працювати в умовах неформального спілкування; здатність до співучасті, співпереживання молоді у вирішенні її проблем; уміння будувати взаємини на основі діалогу. Звідси постає необхідність у знаннях про основні закономірності розвитку особистості, її вікової специфіки; особливості інтересів, настанов, мотивів молоді; специфіку спілкування в соціальному середовищі; принципи організації дозвілля, організації вільного часу; методики діагностичних досліджень і розвитку особистості; аналіз і програмування роботи в колективі; методику роботи з «групами ризику» тощо (Мішик, 2011, с. 104-105).

Відмінність молоді від інших соціальних груп полягає в тому, що світогляд, основні соціальні риси та соціальний досвід перебувають на стадії становлення, і їй, порівняно з іншими, притаманний високий рівень соціальної мобільності, яка зумовлена необхідністю пошуку свого місця в житті (Мухина, 1992, с. 131).

В основі формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти лежить процес засвоєння юнаками й дівчатами моральних норм і цінностей, які регулюють поведінку людей і забезпечують їхню стійкість у різних обставинах. Водночас дії, вчинки, які спрямовані на зовнішнє дотримання моральних норм, але зумовлені не інтересами інших людей, а якими-небудь іншими мотивами (наприклад, острахом осуду), за логікою моралі не можна розглядати як моральні.

Для нашого дослідження залежно від поставлених завдань вибирали форми й методи формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти. Як засвідчив експеримент, ефективною формою становлення духовних цінностей студентів є година куратора академічної групи. Необхідно зазначити, що особистість наставника групи, стиль його спілкування зі студентами є визначальними факторами створення сприятливого емоційного фону в студентському середовищі. Від здатності куратора налагоджувати у взаємодії зі студентами емоційно відверті,

комфортні, емпатійні стосунки суттєвим чином залежить виховний потенціал педагогічної діяльності, ефективність її впливу на формування духовних цінностей студентів.

На кураторських годинах студенти публічно широко обговорюють різні актуальні проблеми за допомогою дискусії, яка ґрунтується на принципах доповнення й уточнення висвітлених питань. Використання у виховній роботі зі студентами дискусій сприяє набуттю ними вмінь логічно обґрунтовувати погляди, ідеї, користуватися аргументами й контраргументами. Цьому відповідним чином сприяє характер поставлених питань та активність учасників дискусії. Так, відтворювальні, репродуктивні питання («Що таке духовність?», «Які духовні цінності Ви знаєте?», «Які необхідні риси для встановлення позитивних особистісних взаємин?», «Що таке емпатія?») вимагають роботи пам'яті та забезпечують низький рівень активності.

Описово-ілюстровані питання спрямовані на роботу творчої уяви й забезпечують середній рівень активності («Назвіть прочитані Вами твори української та зарубіжної літератури, у яких описано ситуації виявлення духовних цінностей», «Розкажіть, хто з Ваших улюблених літературних героїв виявляв духовні цінності у взаєминах», «Що Ви розумієте під поняттям «виявляти милосердя?», «Проілюструйте прикладами з життя ситуації гідності, толерантності, самодостатності у взаєминах». Зауважимо, що розгортанню дискусії та високому рівню активності сприяють проблемно-пошукові питання, які формуються на основі суперечності між залишковими знаннями та тими, котрі потрібно набути для вирішення нових завдань. Для обговорення студентам запропоновано такі проблемно-пошукові питання: «Духовність – одна з найбільших чеснот козацтва», «Духовні цінності в родинному житті є високою духовною рисою українців». Під час проведення кураторських годин було необхідно визначити правила, які доповнюють та коригують самі студенти: усім учасникам брати активну участь у роботі; не відхилятися від теми; говорити про конкретні проблеми; бути толерантними

та прислухатися до думки опонента. Враховуємо також той факт, що юнакам і дівчатам потрібно давати можливість максимально розкритися та самостійно зробити правильні висновки щодо необхідності усвідомлення та виявлення духовних цінностей у взаєминах. Знання, засвоєні таким чином (через дискусію), стають особистою позицією студентів.

Дослідження свідчать, що найбільш поширеними в духовно-моральному вихованні студентів є методи вербального впливу: інформування, навіювання, переконування. Дуже часто таке виховання викладачі зводять до читання лекцій і нотацій, намагаються нав'язати студентам свої погляди та переконання, абсолютизуючи власний моральний досвід. Внаслідок вироблення в студентів імунітету до нотацій, моралізаторства, юнаки й дівчата втрачають чутливість до слова педагога та виходять із-під його виховних впливів (Lipman, 1984, с. 121). «Проповіді та лекції найчастіше являють собою вправи в стереотипному мисленні. Це призводить до своєрідного одномірного морального мислення... Іншими словами, нас вчать віддавати словесну данину стереотипам, які на практиці обертаються цілком невиправданими висновками та оцінками», – підкреслює М. Ліпман (Липман, 1995, с. 110).

На нашу думку, для формування духовних цінностей студентів недостатньо проповідувати відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність, адже цінності не проповідуються, вони виростають з умов життя. Студенти повинні засвоїти певні моральні норми, цінності, навчитися самостійно мислити на тему духовності, намагатися виявляти духовні цінності у взаєминах.

Вважаємо, що найбільшою мірою розв'язанню цього завдання може сприяти когнітивно-еволюційний підхід до морального виховання, обґрунтований американським психологом Л. Кольбергом. У контексті цього підходу ефективним методом формування духовних цінностей студентів є колективне обговорення морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій. На думку Л. Кольберга,

перехід індивіда від однієї стадії морального розвитку до іншої відбувається через те, що він стикається з поглядами, які суперечать його позиції та спонукають його знаходити більш переконливі аргументи (Kohlberg, 1980, с. 72–73).

Слід зауважити, що М. Блатт, спираючись на ідеї Л. Кольберга, висунув гіпотезу: якщо особистості систематично демонструвати моральні судження, які дещо перевищують її стадію морального розвитку, то вона поступово пересвідчиться в їхній справедливості й розумності, завдяки чому перейде на вищий рівень моральних міркувань. Л. Кольберг і М. Блатт використовували метод провокування когнітивного конфлікту (Blatt, Kohlberg, 1975).

Зі свого боку, Ж. Піаже розробив модель пізнавальної рівноваги. Суть її полягає в тому, що особистість дотримується одного погляду, потім відчуває збентеження, зіштовхнувшись із суперечливою інформацією, і, врешті, долає розгубленість, формуючи більш досконалу моральну позицію (Піаже, 1994, с.33). Цей метод подібний до діалектичного процесу навчання, який використовував Сократ: учні висловлюють свою думку, наставник пропонує запитання, які допомагають їм побачити недоліки у своїх поглядах, і такий спосіб спонукає їх до формулювання більш довершених переконань.

Слід зауважити, що Ж. Піаже та Л. Виготський висловлювали аналогічні погляди. Ж. Піаже дотримувався думки, що виконання спільних дій (кооперація), як правило, супроводжується «соціокогнітивним конфліктом» (Виготський, 2003, с. 297–298). Це призводить до порушення когнітивної рівноваги індивіда, що, зі свого боку, стимулює його мислення й розвиток пізнавальних здібностей. Учений вважав, що в процесі спільної діяльності учасники втягуються в дискусії, які породжують пізнавальні конфлікти, а також зумовлюють їх розв'язання, інші учасники взаємодії виявляють та коректують неадекватні розумові дії та судження.

За Л. Виготським, будь-яке знання має соціально детермінований характер і породжується спільними зусиллями в процесі розуміння й

розв'язання проблем, які виникають (с. 368). Зіткнення різних позицій зумовлює невизначеність або понятійний конфлікт. Цей конфлікт вирішується пошуком додаткової інформації, що призводить до отримання більш обґрунтованих і точних аргументів.

Як свідчить аналіз сучасної педагогічної практики, у духовно-моральному розвитку найбільшого прогресу досягають ті індивіди, у яких обговорення моральних проблем викликає найбільший інтерес. Це твердження узгоджується з теорією Ж. Піаже про те, що особистість розвивається не тому, що її формують зовнішні чинники, а тому, що пробуджується її допитливість [Піаже, 1994. с. 206]. У неї виникає інтерес до інформації, яка не повністю відповідає наявним когнітивним структурам, і в такий спосіб з'являється мотивація змінити своє мислення [Выготский, 1983, с. 142-143).

Інші дослідники вивчали фактичні діалоги, щоб перевірити, чи не відбувається інтенсивніше моральний розвиток тих індивідів, які стикаються з найбільшими труднощами й беруть активну участь у напружених суперечках на етичні теми (Перепелицина, 2004; Слюзко, 2012).

З'ясували, що найбільш ефективно можна представити особистості судження щодо виявлення вчинку в відповідальності, толерантності, милосерді, гідності у взаєминах юнаків і дівчат, залучаючи їх до дискусій, групового обговорення моральних дилем. За таких умов індивіди, які перебувають на різних стадіях морального розвитку, прислуховуються до думок співрозмовників із вищим рівнем моральних суджень. Учасники дискусії намагаються переконати один одного в слушності міркувань і в такий спосіб виявляють власний рівень морального розвитку. Завдяки студентам із вищим рівнем морального розвитку збільшується зона найближчого розвитку в групі, що дає можливість іншим студентам розв'язувати моральні проблеми вищого рівня складності, забезпечувати вияв духовних цінностей у взаєминах юнаків і дівчат.

На думку Г. Будинайте, Т. Корнилова, особистісні цінності

формується внаслідок переходу на більш високий рівень тих смислових утворень, які могли й до цього виступати як значущі регулятори діяльності та спілкування суб'єкта, але набувають ціннісного статусу лише під час звернення його особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне «Я» (Будинайте, Корнилова, 1993, 99–100). Для того, щоб певним чином поставитися до своїх смислів, особистості необхідно не тільки пережити, відчувати їх, але й усвідомити, об'єктивувати їх у формі внутрішнього мовлення. Ідея про те, що становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, вербалізації та спрямування пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу, знаходить відображення в дослідженнях таких феноменів смислоутворення, як ієрархізація мотивів, особистісний конфлікт (Бех, 2006). На рівні зрілої, тобто «самоусвідомлюваної особистості», така смислова динаміка виявляється в упорядкуванні свого внутрішнього світу, коли власна ціннісно-смислова сфера стає предметом рефлексії та критичного аналізу. Така активність, спрямована на осмислення особистістю власного внутрішнього світу, стимулюється в умовах групової дискусії, де відбувається зіставлення різних думок і переоцінка власних поглядів щодо виявлення духовних цінностей особистості.

Самовизначення студентів стосовно виявлення духовних цінностей у взаєминах вимагає усвідомлення, вербалізації та обґрунтування, співвіднесення з ієрархічно вищими рівнями цінностей, зафіксованих у «Я-концепції». У процесі групового обговорення в учасників «виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї позиції під час розробки аргументації на її захист або усвідомлення її помилковості, але й аналіз позицій партнерів з обговорення з метою їхнього правильного розуміння» (Бех, 2005, с. 3). Унаслідок взаємозв'язку процесів пізнання і спілкування відбувається обмін думками в дискусії. Дискусії на теми духовності – це форма спільного раціонального розмірковування, під час якого моральні знання координують, захищають через наведення доказів, аргументів та розширюють за

допомогою логічних висновків. Завдяки цьому відбувається залучення студентів до діалогу, у якому кожний готовий і прагне вчитися на досвіді інших та на власному, виявляючи відповідальність, толерантність, милосердя, гідність у взаєминах.

Слід зазначити, що години спілкування допомагають студентам у духовному самоствердженні, визначенні системи власних цінностей та пріоритетів, залучають до процесу спільного пошуку відповідей на життєво важливі питання. Зокрема, куратор разом зі студентами обирають зміст і форму проведення години спілкування, зважаючи на:

- 1) вікові й психологічні особливості студентів;
- 2) цілі та завдання виховної роботи ЗВО;
- 3) духовні потреби сучасної молоді.

У процесі організації й проведення години спілкування важливим є дотримання низки загальновідомих правил або вироблення власних. Наприклад, група з куратором заздалегідь визначає формат години спілкування (віртуальна екскурсія, літературно-музична вітальня, диспут тощо).

Кураторів академічних груп орієнтували на дотримання певних етапів організації і проведення години спілкування:

1. Підготовчий етап. Передбачає повідомлення студентам теми, основних питань для попереднього обдумування, доручення самостійно підібрати матеріал, заохочення до читання літературних творів, статей у журналах, газетах, перегляд кінофільмів, спектаклів, телепередач, добір ілюстративних матеріалів, репродукцій картин, портретів, плакатів, виготовлення таблиць, схем, анкетне опитування. Проведену роботу студенти стисло фіксують у конспекті.

2. Зміст години спілкування:

Вступна частина – повідомлення теми, мотивування її актуальності й необхідності, визначення основних питань і завдання, які треба вирішити. Вступ розрахований на 3 - 5 хв.

Основна частина – всебічне висвітлення змісту теми, ґрунтовне розкриття головних питань, пояснення змісту невідомих понять, наведення прикладів, які б спонукали студентів до гуманних вчинків, пробуджували позитивні почуття і викликали осудливе ставлення до негативних дій. На цьому етапі переглядають й аналізують відеоролики й кінофільми, репродукції творів видатних художників, обговорюють прочитані твори, книги, журнальні чи газетні статті, прослуховують аудіозаписи, слухають запрошених гостей.

Основна частина триває до 50 хв.

3. Підсумкова частина – короткі висновки й узагальнення на основі розглянутого матеріалу, стислий аналіз виступів, а в разі потреби – їх доповнення чи уточнення, спонукання студентів до формування в собі позитивних якостей, завдання для самостійної роботи над собою, рекомендації літератури для самостійного опрацювання.

Підсумкове слово куратора (3 - 5 хв.). Куратор має подбати, щоб аудиторія не перетворилася на пасивних слухачів і спостерігачів. Важливо, щоб усі учасники брали активну участь у проведенні заходу. Завдання куратора академічної групи – викликати студентів на відверту розмову, ініціювати обмін думок, створити неосудливий тон дискусії.

Водночас категорично слід уникати засудження поглядів або переконань, звинувачень у бездуховності, байдужості чи безпринципності, нав'язування чужих думок і суджень.

Година спілкування духовного спрямування передбачає й особливі умови:

- 1) усі учасники групи розташовуються колом. Слухачі повинні бачити того, хто говорить;
- 2) посередині на низькому столику – запалена свічка, увімкнута лампа з прозорим абажуром пастельних тонів, невеличка композиція з квітів;

- 3) звуковий фон можуть забезпечувати аудіозаписи творів класичної музики, що негучно лунають з динаміків програвача (під час перегляду відеосюжету музику вимикають).

У процесі спілкування важливо дотримуватися встановлених часових обмежень. Якщо обговорення, дискусія відбуваються успішно й цікавлять усіх учасників, то час можна продовжити, але до розумних меж.

Куратору слід враховувати вікові особливості аудиторії. Так, для студентів першого курсу характерно:

- а) розуміти й описувати проблему;
- б) висловлювати власну думку, брати активну участь в обговоренні питання (проблеми);
- в) уміти слухати, коли інші діляться своїми ідеями, думками;
- г) підтримувати тривалий контакт;
- д) чекати й не переривати мовця;
- е) відповідально ставитися до дорученої справи, розвивати здатність до рефлексії;
- ж) ухвалювати рішення, адекватне проблемі, потім дотримуватися його.

Для студентів старших курсів властиві уміння:

1. Пропонувати більше ніж один спосіб вирішення проблеми.
2. Враховувати різні думки.
3. Передбачати наслідки пропонованих рішень.
4. Використовувати активне слухання для перефразування й повторення ідей інших учасників.
5. Відповідально виконувати й брати активну участь у справах академічної групи.
6. Розвивати здатність до рефлексії.
7. Прагнути до духовного самовдосконалення.

Година спілкування набуде бажаного виховного ефекту, якщо дотримуватися низки умов:

- виклад матеріалу від предметної інформації до її оцінки;

- обговорення від загальних оцінок до розгорнутих суджень;
- повсякчасна увага до виступів і коментарів кожного з учасників;
- акцент на важливих моментах;
- спільне розмірковування над проблемними питаннями;
- спільний пошук шляхів вирішення проблеми;
- урахування психологічних особливостей сприйняття матеріалу слухацькою аудиторією (слабка увага – зміна діяльності: музична пауза / фізкультхвилинка / несподіване запитання);
- регулярне дослідження психологічного стану й особистісних якостей студентів за допомогою співбесід, анкетування, тестування тощо;
- врахування духовних запитів студентів під час складання планів виховної роботи на семестр / навчальний рік (429, с. 8-12).

Наприклад, метою години спілкування на тему «У пошуках одвічних цінностей» є розкриття поняття «цінність», з'ясування особливостей духовних цінностей; усвідомлення студентами особистих цінностей як основи життєвого самовизначення; виховування толерантного ставлення до співрозмовника, вміння вислухати і прийняти іншу думку.

Вступну частину заняття розпочинають так: учасники сидять колом і по черзі називають свої імена й прізвища, додаючи два слова, які характеризують особисті позитивні якості. Слова мають починатися на ті ж букви, що й ініціали (наприклад, ініціативна, наполеглива). Іноді до ініціалів важко знайти відповідні прикметники, тому педагог має допомогти, запропонувавши свої варіанти. Така вправа сприяє позитивно-емоційному налаштуванню групи.

На початку обговорення ведучий (куратор) пропонує послухати діалог між Алісою і Чеширським Котом з відомого твору Льюїса Керрола «Аліса в Задзеркаллі»:

- Як мені йти? – запитала Аліса.
- Це залежить від того, куди ти хочеш прийти, – відповів Кіт.
- А я не знаю куди мені потрібно прийти, – засмучено відповіла Аліса.

– Тоді тобі все одно куди йти, – сказав Кіт.

Основна частина. У житті люди часто стикаються з проблемою вибору: як себе вести, яке рішення ухвалити, яким вид діяльності обрати. Цей вибір буває нелегким через різноманітність наслідків. Він ще більше ускладнюється, якщо немає чіткого орієнтиру. Тому для кожної людини особливе значення мають життєві цінності, які зумовлюють її вибір.

Цінностями є предмети, явища чи їх властивості, здатні задовольнити потреби людини чи суспільства. Оскільки потреби бувають матеріального та духовного рівня, цінності поділяють на матеріальні та духовні. У процесі обговорення учасники визначають провідні потреби людини і суспільства, намагаються окреслити коло матеріальних і духовних цінностей.

Педагог починає вправу «Ціна чи цінність?!» з того, що кладе на стіл дві монети різної вартості (наприклад, 1 гривня і 5 гривень). Потім запрошує одного з учасників обрати одну монету. Після того, як учасник визначається з вибором, педагог запитує, на підставі чого він зробив вибір (більша вартість монети). Потім на стіл викладають дві монети однакової вартості (але одна з них ювілейна). Знов відбувається вибір однієї монети. Коли учасник обирає, педагог запитує, що лежить в основі його вибору.

По можливості вправу продовжують, і учасники пропонують один одному зробити вибір однієї з уявних (чи намальованих) монет: сучасна копійка чи копійка старовинна, карбованець срібний чи золотий. Підбиваючи підсумки вправи, увагу студентів звертають на ознаки, що зумовлюють вибір: важливість (значущість) задоволення потреб.

На дошці пишуть слово «Цінності», а учасники намагаються конкретизувати значення, у яких воно вживається: а) реальна вартість речі в грошовому вираженні; б) значущість речі чи явища для задоволення потреб людини; в) річ або явище, якому надано особливий статус.

Наступним етапом є робота в групах. Учасників поділяють на дві команди. Їм пропонують однакові таблиці з відповідними визначеннями.

Перша команда із запропонованих варіантів вибирає ті таблиці, що визначають ціну, друга – цінність.

Вправа завершується спільним порівнянням й обговоренням одержаних відповідей. Учасники роблять такі висновки: «цінність – це все те, що значуще для життя окремої людини, окремої спільноти та суспільства загалом», «ціна – це вартість чого-небудь, відображена в грошових одиницях», «є речі, які не продаються, – вони дорогі, як пам'ять».

Ведучий пропонує учасникам навести приклади того, що має цінність, але що неможливо побачити чи до чого не можна доторкнутися: любов, дружба, доброта, талант. Відповіді занотують на дошці.

Трьом учасникам пропонують вибрати найсуттєвішу, на їх погляд, цінність і пояснити, чому для них вона видається важливішою за інші. Записуючи відповіді учасників, акцентують увагу на тому, що одна і та ж нематеріальна цінність має різне значення для людей.

Педагог пропонує ознайомитися з переліком, який становить систему особистісних цінностей. Система життєвих цінностей є основою ставлення особистості до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе, основою світогляду і ядром мотивації життєвої активності, основою життєвої концепції. Учасники отримують бланки з переліком цінностей. Після заповнення бланків вони по черзі озвучують відповіді, пояснюють свій вибір (за бажанням). Викладач просить учасників записати на окремих листках найбільш значущу для них цінність. Усі листки кріплять на дошці магнітами. І учасники можуть пояснювати, чому вони залишили саме таку цінність.

Пропонують питання для обговорення:

1. Що ви відчували, коли було запропоновано віддати листок із написаною цінністю, а потім – ще один?
2. Яку інформацію для роздумів ви отримали, виконуючи цю вправу?
3. Чому важливо мати в житті особисті цінності?

4. Як ви вважаєте, під впливом чого формуються цінності? (Можливі відповіді: під впливом сім'ї, релігії, культури, друзів, засобів масової інформації і т. д.)
5. Чи змінюються з часом цінності? (Деякі цінності є базовими, центральними, однак вони практично не змінюються протягом життя, інші цінності трансформуються).

Важливо зауважити, що зміни, які відбуваються в сучасному світі, актуалізували низку цінностей: 1) цінність повноти життя; 2) розвиток особистості; 3) незалежність; 4) цінність саморозвитку, реалізації внутрішніх можливостей.

6. Як би ви ранжували ці ж цінності через 5 або 10 років?
7. Як ви вважаєте, цінності впливають на поведінку людей, їх життя? (Цінності предствляють ті мотиви, якими особистість керується у своїй поведінці щодо себе та інших).
8. Яке значення має усвідомлення особистих цінностей для життєвого самовизначення?

Під час бесіди необхідно звернути увагу учасників на те, що цінності є важливою складовою поведінки. Вони зумовлюють життєву спрямованість людини, є неповторними й унікальними для кожної особистості. Не усвідомивши своїх цінностей, людина не зможе визначити пріоритети, чітко сформулювати мету своєї діяльності й всього життя. Усвідомлення власних цінностей дозволяє людині по-новому подивитися на себе й близьких, реалізувати власний інтелектуальний і творчий потенціал.

Наприкінці учасники виконують вправу, завданням якої є продовжити речення:

- Під час нашої розмови я дізнався (дізналася)...
- Для мене було несподіваним...
- Я хотів би (хотіла б) розповісти своєму другові про ...

Викладач, куратор звертається до студентів з проханням знайти приклади з літературних творів, які б підтверджували (або спростовували)

тезу про те, що цінності відіграють визначальну роль у поведінці людей (429, с. 59-67). Інші приклади годин спілкування наведено у додатку Д.

Серед активних форм позааудиторної роботи, що позитивно сприймаються студентами, сприяють самовдосконаленню юнаків і дівчат, формуванню у них духовних цінностей, і які використовувалися нами можна виділити тренінгові заняття «Сприяння своєму духовному зростанню». Кожне з цих занять – це насамперед запланований виховний процес, призначений удосконалити знання студентів про себе, дізнатися, як сприймається їх поведінка та окремі риси характеру однолітками, збагатитися досвідом спілкування, набути гармонізації власного емоційного стану.

Мета тренінгу полягає в актуалізації потреби студентів у самопізнанні, спілкуванні, встановленні емоційних контактів з іншими та формуванні імпульсу до подальшого духовного зростання. Стосунки між учасниками тренінгу будуються на основі утвердження персоніфікованого характеру взаємин між студентами, діалогу на рівних; олюднення усіх сфер спілкування на основі ціннісного ставлення до партнера; організації та стимулювання співробітництва і взаємодопомоги; створення сприятливого середовища для самовдосконалення, самоствердження студентів.

Тренінгові заняття в нашому експерименті були моделями різноманітних життєвих ситуацій міжособистісної взаємодії, в яких студенти закріплювали навички позитивної вербальної й невербальної комунікації, виявляли відповідальність, толерантність, милосердя, гідність у взаєминах, розвивали вміння щиро ділитися своїми почуттями і розуміти почуття інших та здійснювати самовираження в групі навчалися усвідомлювати власні досягнення та характер взаємин з людьми. Зокрема такі вправи, як «Подорож до підводного царства», «Безлюдний острів», сприяють розкриттю й усвідомленню студентами типових моделей поведінки і допомагають будувати кожному з учасників групи доцільні форми міжособистісних взаємин. Так, ситуація перетворення в казкові образи через активне

спрямування уваги дає можливість студентам відпрацювати нові моделі соціальної поведінки, дозволяє здійснювати взаємодію різного характеру, відкриває для студентів існування альтернатив власної соціальної презентації.

Формуванню толерантності студентської молоді сприяє проведення тренінгу «Вчимося бути толерантними». Під час тренінгу студенти засвоюють значення понять «толерантність», «толерантна особистість»; вчаться усвідомлено сприймати потреби та проблеми інших людей, розв'язувати конфліктні ситуації на засадах толерантності, виявляти толерантність у процесі спілкування з людьми іншої раси, національності, проявляти активну життєву позицію через спілкування.

Тренінг включає вправи «Знайомство», «Вільний мікрофон», «Чим ми схожі?», «Займи позицію», «Я принциповий, але толерантний», «Я толерантний, але принциповий». У процесі проведення тренінгу «Вчимося бути толерантними» юнаки і дівчата діагностують рівень сформованості в себе толерантності (Лаппо, 2016а, с. 78).

Метою тренінгу «Відповідальність – оберіг життя» є розвиток у студентів почуття відповідальності, сприяння формуванню правової культури, духовних цінностей; виховання цілеспрямованої взаємоповаги, здатності до співробітництва в колективі. Під час тренінгу в студентів формуються навички самоідентифікації, позитивна самооцінка. Вони вчаться створювати комфортну атмосферу для відвертого спілкування. Студенти беруть активну участь у мозковому штурмі «Навіщо людині свої правила?», вправах «Очікування», «Беру на себе зобов'язання», «Гімн імені», «Комплімент», «Оберіг», «Побажай собі і всім...», «Інтелектуальний марафон». У кінці тренінгу викладач зазначає: «Щоб ніколи не відчувати гіркоти життєвого полину, не розчаровуватись у зрілі роки, щоб життя не пройшло марно, потрібно замислитись: у чому сенс мого життя, що я хочу досягти, яким я повинен (повинна) бути?»

Метою тренінгу «Людина починається з добра» є сприяння розвитку емпатії у студентів; формування переконання, що виявом співчуття і милосердя є благодійність; виховання активної життєвої позиції у справах, милосердя. Під час тренінгу студенти опановують навички співпраці на засадах гуманізму і доброзичливості, вчать формулювати морально-етичні позиції своєї діяльності. Після тренінгу його учасники можуть усвідомлено сприймати потреби та проблеми інших людей, виявляти співчуття і милосердя у благодійності.

Для того, щоб навчити учасників розробляти та приймати правила роботи групи, формувати відповідальне ставлення до власної поведінки їм можна запропонувати вправу «Як працювати гуртом?». Викладач зазначає, що правила є важливими в житті людини і суспільства. Вони допомагають регулювати взаємини людей. Для продуктивної праці в групі, щоб кожен учасник почувався комфортно і міг діяти ефективно, потрібно приймати правила групи. Для цього необхідно об'єднатися в групи. Кожна група має придумати назву та девіз, розробити правила. Потім кожна група їх презентує. Із запропонованих правил обирають ті, які підходять для всіх. Наприклад: 1) бути позитивним; 2) говорити від свого імені; 3) не критикувати; 4) бути активним.

У такий спосіб активна участь юнаків і дівчат у тренінгових заняттях розвиває в них здібності щодо розуміння себе та інших, внутрішню мотивацію щодо підтримки цінності, унікальності іншої людини, комунікативні уміння, а також уміння добирати адекватні форми поведінки, дотримуватися соціальної й персональної дистанції у взаєминах і спілкуванні, сприяє розвитку рефлексії, емпатії. Саме ці показники характеризують особистість з високим рівнем сформованості духовних цінностей.

У виховній роботі зі студентами ми керуємося загальноприйнятим у педагогіці положенням про те, що важливих моральних якостей особистість набуває в процесі активної предметно-кооперативної діяльності.

«Високозмістовна і в соціальному, і в духовному відношенні, різноманітна у предметному плані спільна діяльність, є системоутворювальним чинником особистісно-розвивального середовища» (Бех, 2006., с. 28).

Кооперативна діяльність студентів реалізовується через посередництво різних акцій, проектів. Зазначимо, що активна участь студентів у різноманітних проектах створює вільний простір для їх особистісної ініціативи, творчості, шліфування умінь відповідальної, толерантної, милосердної поведінки. Крім того, у роботі над проектами інтенсивно проявляється груповий вплив на особистість: тут діють механізми емоційного зараження, ідентифікації, відповідальності за групу, за себе, за справу; юнаки і дівчата відчують себе суб'єктами соціальної дії. У проектах студенти реалізують свої академічні, соціальні й творчі здібності.

Роботі над проектами передують «аукціони творчих ідей», які включають попередню підготовку, у процесі якої студенти знайомляться з певною проблемою, обговорюють її, шукають свої шляхи розв'язання творчих ідей та аргументи на їхню користь, опрацьовують необхідну літературу тощо. Під час «аукціону» кожний студент презентує свою творчу ідею, обґрунтовує її доцільність. «Аукціон» триває доти, доки не вичерпуються всі творчі ідеї. Найкращими проданими на аукціоні вважаються ті «творчі ідеї», за які проголосувала більшість учасників. Прийняті таким чином ідеї надалі стають мотиваційною основою практичної діяльності юнаків і дівчат, спрямованої на розв'язування певної проблеми. При цьому викладачеві необхідно підкреслити цінність усіх ідей і пропозицій, у тому числі й неприйнятих.

Студенти є ініціаторами розробки і впровадження у виховну діяльність низки проектів: «Я і моя група», «Дороги, що ведуть до духовного зростання», «Посади дерево – залиши про себе згадку університету», «Стан охорони здоров'я в нашому місті», «Становище бідних у місті», «Зробимо світ чистішим», «Турбота» тощо.

Позитивний вплив проектів на формування особистості студента, виховання духовних цінностей є незаперечним, оскільки, як стверджує І. Бех, «у кооперативній діяльності мета, а відповідно й результат є спільними. Кожен учасник діяльності робить свій внесок у єдине досягнення – продукт. Цим знімається проблема формування і вияву стосунків конфліктності й конкуренції, натомість серед учасників кооперативної діяльності утверджуються співпраця і злагода. Зацікавленість кожного учасника кооперативної діяльності в якісному кінцевому продукті може стимулювати становлення так званої допомагальної, тобто орієнтованої на допомогу іншій людині, поведінки. Переживання успіху за умови одного на всіх результату виступає механізмом не роз'єднання, а згуртування учасників кооперативної діяльності» (Бех, 2006, с. 110–111).

Важливою особливістю позааудиторної діяльності є добровільність участі у ній студентів, розвиток ініціативності й самодіяльності, врахування їх інтересів, бажань, пропозицій. Завдяки цьому створюються сприятливі умови для різнобічних партнерських зв'язків.

Розвиток такого складника духовних цінностей, як емпатія, відбувається в процесі милосердної діяльності студентів. «За вияву милості як безкорисливого благодіяння відбувається духовне єднання: одна людина настільки, ніби розчиняється переймається негараздами іншої, що тимчасово ототожнює себе з нею в ній, – зауважує І. Бех. Ця емоційна особливість відіграє велику роль у взаєминах людей, у сприйнятті ними одна одної, становленні взаєморозуміння» (с. 219).

Лідери волонтерського сектору є ініціаторами й організаторами акції «Допоможи ближньому» (збір іграшок, одягу, взуття для дитячих будинків), днів добрих справ – проведення ярмарків власних виробів (студенти власноруч готують кондитерські та інші вироби), проводять трудових десантів зі збору макулатури. Виручені кошти використовують для допомоги сиротам і малозабезпеченим. Милосердна діяльність студентів виявляється

також у турботі про люде похилого віку, у проведенні концертів у будинках для літніх людей.

Отже, формування духовних цінностей студентів у процесі позааудиторної діяльності буде ефективним, якщо добирати цікаві, емоційно насичені форми роботи. Під час їх проведення кожен студент має бути активним учасником виховного процесу. Для цього необхідно забезпечувати самостійну творчу діяльність юнаків і дівчат, задовольняючи їх потреби у спілкуванні, взаємодії, ініціативності, самостійності. При цьому викладач має спиратися на сильні сторони особистості студента, виявляти оптимізм, емпатію у взаєминах з ним, приймати його індивідуальність.

Ефективність виховання духовних цінностей зумовлена істотно якістю дій, які використовує викладач, куратор стосовно студента. Саме тому в процесі експериментальної роботи ставили за мету організувати спеціальне навчання викладачів. Робота з викладачами в цьому напрямку передбачала здійснення таких завдань: усвідомлення педагогами необхідності реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі; ознайомлення студентів із науковими уявленнями про сутність духовних цінностей особистості; розширення кола знань викладачів про форми, методи формування та способи діагностики духовних цінностей студентів; проектування і здійснення виховної діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей юнаків і дівчат. Навчання викладачів передбачало впровадження в систему роботи університету методичного семінару-практикуму «Духовні цінності особистості: сутність, зміст та особливості формування». Структура занять методичного семінару-практикуму включала такі форми роботи, як лекції-діалоги, семінари, дискусії, розв'язування педагогічних задач, обмін досвідом, тренінг педагогічної рефлексії, обговорення результатів діагностування студентів.

У роботі з викладачами керувалися положенням І. Беха про те, що «ареал моральної діяльності тієї чи іншої особистості – це реальна сукупність суб'єкт-суб'єктних взаємодій, де суб'єкт-ініціатор володіє дещо

розвинутішими, порівняно з іншими суб'єктами сутнісними силами, що дають йому право на відповідне самоутвердження, яке одночасно призводить до прогресивних морально-духовних змін у суб'єктах, які з ними взаємодіють. Мережа цих сфер моральної дії особистості надзвичайно складна і динамічна, тому потрібне своєчасне набуття педагогом практики розумного реагування на відповідні зміни та на спрямоване проектування нових суб'єкт-суб'єктних взаємодій» (Бех, 2005, с. 2).

Результати констатувального експерименту дають підстави стверджувати, що досить часто виховні невдачі в системі «студент-викладач» є наслідком як недостатньої педагогічної майстерності, так і негативної «Я-концепції» викладача. Загальновідомо, що негативна «Я-концепція» призводить до вияву суворості та репресивності щодо студентів.

З огляду на це спеціальне навчання викладачів передбачало також їх участь у тренінгу педагогічної рефлексії, який сприяв розвитку саморозуміння, позитивної «Я-концепції», професійної ідентифікації, рефлексії, установки на партнерське спілкування. Зокрема осмислення викладачем власних уявлень про себе та їх корекція внаслідок багатовимірного зв'язку здійснювалися за допомогою вправ «Хто я?», «Люблю – не люблю», «Хобі», «Автопортрет», «Список того, за що можна дякувати собі», «Лист собі», «Малюнок мого життєвого шляху», «Мені в собі подобається», «Мені в собі не подобається», «Риси, яких я хочу позбутися», «Герб» тощо.

За допомогою спеціальних вправ («Дзеркальне відображення», «Малювання парами» тощо), групових дискусій педагоги досліджували особливості партнерського «суб'єкт-суб'єктного» спілкування, його умов, себе самих як суб'єктів взаємин. Особливу увагу приділяли розвитку сенситивності учасників щодо партнерів із взаємодії, суб'єктного ставлення до них.

Вироблення навичок практичного розв'язання проблем педагогічного спілкування, розвиток професійної ідентифікації, рефлексії відбувається

завдяки включенню викладачами свого «Я» в уявну чи ігрову педагогічну ситуацію, а також осмислення цієї ситуації та себе в ній з різних позицій: викладача, студента, батьків. Цьому сприяли рольові ігри: проблемні ситуації («Викладач-батьки студента», «Викладач-студент», «Викладач-ректор»), групові дискусії («Стиль педагогічного спілкування» тощо). Отже, завдяки цьому викладач усвідомлює конкретну педагогічну ситуацію та власні педагогічні уміння.

На завершення студенти обдумують і пишуть на стікерах свої пропозиції щодо справ милосердя, які варто здійснити їм та одногрупникам на визначений період часу (тиждень, місяць, семестр, рік). Усі стікери кріплять на листі ватману, обговорюють їх реальність, стратегію й тактику виконання. Через заздалегідь узгоджений час ватман зі стікерами знову кріплять на дошку. Студенти з'ясовують, що їм вдалося зробити, а над чим ще треба працювати (Лаппо, 2016а, с. 72-77).

Під час планування і реалізації різноманітних форм взаємодії з академічною групою кураторам необхідно зважати на те, що сходження студента на якісно новий рівень духовно-ціннісного вдосконалення можливе лише за умови авторитетності педагогічного колективу ЗВО, індивідуально-диференційованої взаємодії зі студентською аудиторією, стимулювання до пошуку способів самопізнання і самовизначення, ціннісної рефлексії, опори на суб'єктивний досвід студентів, надання свободи вибору і міжособистісного спілкування, активного включення у проектувальну діяльність, яка передбачає різноманітні способи виховного впливу.

4.3. Педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні, вияві духовних цінностей

Важливою умовою формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти є педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні, вияві духовних цінностей (Т. Анохіна, 2000;.,

М. Боришевський, 2010; Григор'єв, 2009; Строкова, 2002, Н. Щуркова, 1996; Михайлова, Юсфин, 2001).

Педагогічна підтримка особистості є предметом розгляду в контексті різних психологічних і педагогічних напрямків: концепція «відносин, які допомагають» К. Роджерса, екзистенціальна психологія та педагогіка (Л. Бінсвангер, Л. Франкл, О. Больнов, Е. Баррет та ін.), ідея «посилення існування іншого» С. Рубінштейна, концепція персоналізації А. Петровського й надситуативної активності В. Петровського (Петровський, 1978).

Під педагогічною підтримкою розуміємо діяльність суб'єктів освітнього процесу, яка спрямована на надання превентивної та оперативної допомоги. Психологічний аспект такої діяльності полягає в співучасті в життєвому самовизначенні, у підготовці до здійснення морального вибору в кризових ситуаціях, у саморозкритті й усуненні суб'єктивних перешкод розвитку, а також у наданні допомоги в конкретних ситуаціях. Педагогічна підтримка може виступати необхідним етапом розвитку, відносно вільним від формувальної ролі іншого й найбільш близьким до самостійної організації (О. Асмолов). Метою педагогічної підтримки у формуванні духовних цінностей студентів закладів вищої освіти є усунення перешкод, які виникають на шляху особистісного становлення вихованців. У широкому значенні педагогічна підтримка полягає у створенні сприятливих умов для розвитку моральної свідомості студентів, розкриття й реалізації їхніх задатків, формування здатності до самостійних дій і морального самовизначення (Асмолов, 1990, с. 112). У нашому дослідженні розглядаємо педагогічну підтримку як важливу умову формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти.

Педагогічна підтримка студентів щодо формування духовних цінностей повинна мати системний характер і включати такі фактори: необхідність оптимізації спілкування й підвищення рівня особистісного розвитку викладача; можливість вияву індивідуального стилю спілкування;

наявність гнучкого й творчого підходу до проблем виховної взаємодії; прагнення суб'єктів до саморозвитку.

В індивідуальній підтримці студента щодо вияву духовних цінностей можна виділити кілька взаємопов'язаних етапів: діагностичний – з'ясування проблем розуміння й продукування духовних цінностей у взаєминах; пошуковий – спільний пошук причин і способів розв'язання проблем виявлення духовних цінностей у взаєминах; проектувальний – налагодження взаємин з метою наближення до вирішення проблеми виявлення духовних цінностей у взаєминах; діяльнісний – взаємодія викладача та студента в побудові власного алгоритму виявлення духовних цінностей у взаєминах; рефлексивний – аналіз спільної діяльності щодо проблеми виявлення духовних цінностей студентом, обговорення отриманих результатів, способів розв'язання проблеми. Кожен етап педагогічної підтримки передбачає розробку різноманітних форм, методів, засобів навчально-виховної діяльності, за допомогою яких здійснюють педагогічну підтримку студента з метою формування в нього духовних цінностей.

Основними принципами забезпечення педагогічної підтримки у формуванні духовних цінностей студентів є їхня згода на допомогу й підтримку, орієнтація на здатність студентів до самостійного вибору щодо вияву вчинку-гідності, вчинку-толерантності, вчинку-відповідальності, вчинку-милосердя у взаєминах.

Педагогічну підтримку студентів можна також визначити як допомогу викладача, куратора академічної групи, спрямовану на формування глибокої внутрішньої мотивації до формування духовних цінностей, самоосвіти, самовиховання, полегшення адаптації до умов реального освітнього процесу у закладі вищої освіти. Усе це буде сприяти чіткому усвідомленню студентами власних індивідуальних, потенційних особливостей.

Реалізацію умови педагогічної підтримки здійснюють у освітньому процесі закладу вищої освіти за такими принципами:

- 1) принцип фасилітації (забезпечення групи професійної підтримки –

- викладачів, кураторів академічної групи, методистів);
- 2) принцип діалогічності взаємодій (взаємодія всіх учасників носить характер діалогу, у якому кожен учасник має рівні можливості висловитися й кожен може бути почутий);
 - 3) принцип рефлексивності (проведення студентом і групою підтримки аналізу й корекції власної поведінки та взаємодії з одногрупниками);
 - 4) принцип особистісно орієнтованого навчання і виховання (забезпечення права на свободу вибору ціннісної позиції, на можливість його дійового здійснення за наявності установки на подолання дисгармонії у взаємодії);
 - 5) принцип зворотного зв'язку теоретичної підготовки й практичної діяльності, який передбачає, з одного боку, осмислення та застосування теоретичних знань у повсякденній діяльності, а з іншого боку, – закріплення емпіричних знань, які були отримані під час вивчення теоретичних дисциплін;
 - 6) послідовність – поетапне засвоєння всіх структурних компонентів духовних цінностей особистості, почергове оволодіння вміннями відповідальності, толерантності, милосердя, гідності й самоповаги;
 - 7) наступність – взаємозв'язок усіх видів практики, коли освоєння нового здійснюється на основі досвіду, набутого студентами на попередніх етапах практичної підготовки
 - 8) динамічність – поступове ускладнення завдань різних видів навчально-виховної діяльності, розширення спектра завдань із розвитку індивідуального стилю формування духовних цінностей студентів. (Германова, Сидоренко, 1996, с. 7; Поліщук, 2016, с. 178–179).

Принципи педагогічної підтримки мають реалізовуватися в процесі всіх видів діяльності і передбачати: проведення роз'яснювальної роботи зі студентами щодо формування в них духовних цінностей, здійснення аналізу основних помилкових суджень про такий феномен; формування позитивної установки студентів на духовний розвиток; надання допомоги майбутнім

фахівцям під час складання індивідуального плану формування духовних цінностей; діагностику сформованості духовних цінностей студентів за розробленими показниками, ознайомлення студентів з результатами діагностики та консультування з приводу вдосконалення рівня сформованості духовних цінностей.

Необхідно розробити пам'ятку для студента, яка б містила характеристику процесу формування духовних цінностей, зміст, критерії сформованості такого феномена, поради з приводу підвищення ефективності формування духовних цінностей. Доцільним є використання тренінгових вправ, різних видів технік, які забезпечують зворотний зв'язок на етапі обговорення: опис відчуттів та емоцій у процесі програвання певної ролі, прийом обговорення спогадів про власний життєвий досвід, пов'язаний з подібною ситуацією чи проблемою, спостереження за собою з боку; проведення зі студентами різноманітних тестових методик на виявлення індивідуально-типологічних особливостей, професійно значущих та особистісних рис. Такі методики спрямовані на розвиток духовних умінь, емпатійного слухання, позитивної «Я-концепції» майбутнього фахівця; передбачають здійснення студентом самооцінки власної вербальної та невербальної комунікації, іміджу, конфліктності, виявлення бар'єрів у взаємодії. На основі результатів зазначених методичних діагностик потрібно надати студенту рекомендації з приводу самовиховання, самоосвіти.

З метою забезпечення педагогічної підтримки та постійного зворотного зв'язку зі студентами доцільним є розроблення програми-тренажера для подальшого саморозвитку, самовиховання, формування духовних цінностей. Розроблена програма-тренажер орієнтована насамперед на організацію взаємодії між викладачем та студентами. В її основі лежить ідея конструктивістської педагогіки, яка прагне створити для студентів розвивальне середовище, що забезпечує можливості пошуку власного «Я», навчання способам конструювання знань, з огляду індивідуальність й неповторність досвіду кожної особистості (Жирун, 2011; Казакова, 2004;

Shigehiro, 2012).

Програма-тренажер «Самотворення» містить такі блоки: пам'ятки студенту, методичний інструментарій, діагностичні засоби, ситуації та відеоситуації вчинків відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності, вправи на виявлення духовних цінностей особистості в повсякденному житті.

Педагогічна підтримка студентів у освітньому процесі закладу вищої освіти передбачає оперативну допомогу в розв'язанні їхніх індивідуальних проблем в усвідомленні та формуванні духовних цінностей, у розвитку творчого потенціалу студентів.

Педагогічна підтримка є моральною категорією, адже мова йде про допомогу особистості, яка розвивається, про самовизначення та самореалізацію, про формування взаємин з людьми. Педагогічна підтримка має цінність, якщо вона тактовна, грамотна, своєчасна, адресна, дозована й повсякденна, а головне – якщо вона в усіх випадках повною мірою виконує своє виховне призначення, працює на перспективу (Михайлова, Юсфин, 2001).

Пропонуємо розроблену в нашому дослідженні модель педагогічної підтримки як ціннісно орієнтовану стратегію формування духовних цінностей студентів.

На першому етапі увагу студентів необхідно акцентувати на виявленні вчинків відповідальності, толерантності, милосердя, гідності у взаєминах, що вимагає осмислення. Виявлення духовних цінностей здійснюється на основі аналізу різноманітних культурних цінностей: цінностей мистецтва, повсякденної культури взаємин студентів з одногрупниками, однокурсниками, друзями.

Другий етап педагогічної підтримки пов'язаний із пошуком студентами власного розуміння духовних цінностей. На цьому етапі основну увагу потрібно зосереджувати на їхній орієнтації на гуманістичні цінності та формування духовності студентів.

Третій етап – діалогічний, спрямований на створення студентами власного алгоритму виявлення духовних цінностей у взаєминах. Поділяючи думки Д. Григор'єва, який досліджував вплив педагогічної підтримки на пошук вихованцями ціннісного сенсу життя, вважаємо, що важливою умовою формування духовних цінностей у студентів є позиція педагога, який здатний зрозуміти, прийняти й визнати. На цьому етапі студенти створюють власний алгоритм виявлення духовних цінностей, порівнюючи його з поглядами друзів, товаришів, одногрупників, близьких людей (Григорьев, 2009, с. 126–127).

Четвертий етап – рефлексивний, пов'язаний з аналізом спільної діяльності з розв'язання моральних проблем щодо виявлення духовних цінностей у взаєминах. Необхідність цього етапу зумовлена незавершеністю діалогу, готовністю студентів до обміну духовними цінностями. Роль викладача на цьому етапі полягає в наданні студентам можливостей для самовизначення в ставленні до духовних цінностей.

Важливою умовою ефективного формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти є залучення їх до вивчення спецкурсу «Духовні цінності особистості: шляхи формування» (див. додаток Г). На заняттях зі спецкурсу відбувається активне навчання студентів вольової саморегуляції, прийомам самовиховання, знайомство з техніками ефективного самопрограмування щодо виявлення духовних цінностей. Розробляючи спецкурс взяли до уваги поради І. Беха: «Процес самовиховання має виступати як вільна морально-духовна дія. Якраз вона (дія) повинна конституювати процес самовиховання. Саме така дія – це вираження свободи суб'єкта, яка не зводиться до усвідомлення необхідності (у сфері самосвідомості таке розуміння заперечується безумовно), а кваліфікується як «можливість бути і стати», тобто як поклик потенційного, яке зберігає кожна Людина» (Бех, с. 121).

В основу занять покладено особистісно орієнтований підхід, створення атмосфери психічного комфорту й розкнутості, спонукання юнаків і дівчат до

пошуку нестандартних способів розв'язання проблем міжособистісних взаємин і спілкування, переконання їх у тому, що між думками, почуттями і поведінкою існує тісний зв'язок, а також, що проблеми міжособистісних взаємин пов'язані не тільки з певними обставинами, але й із неправильним сприйняттям та розумінням їх (Строкова, 2002; Тимощук, 2004).

Особливе значення в арсеналі методів і засобів формування духовних цінностей має складання студентами самохарактеристик, індивідуальних програм особистісного зростання, що допомагають їм в оволодінні навичками самоусвідомлення й само оцінювання. Це виявляється в здатності юнаків і дівчат реально оцінювати власні здібності й можливості, переваги й недоліки, адекватно сприймати оцінювання інших та визначати напрямок саморозвитку і самовдосконалення на шляху до духовного зростання.

Завдяки активним методам групової роботи юнаки й дівчата навчаються основним прийомам самопрезентації, саморозкриття, децентралізації, контактності, комунікабельності, емпатії, навичкам групової взаємодії, толерантного, милосердного ставлення один до одного, що є основою їх успішного духовного зростання. Так, за допомогою вправ «Молекули», «Візитка», «Рідна душа і душа компанії», «Риси контактності» у студентів розвивається здатність до швидкого встановлення глибоких взаємних стосунків з іншими людьми. Вправи «П'ять добрих слів», «Ілюстровані цілі», «Два будинки», «Версія» сприяють виробленню в молодих людей уміння поглянути на речі та явища з різних сторін, скоординувати свої погляди й дії з уявленнями і діями іншої людини. Виробити здатність бачити себе реальним і не вимагати від близьких і знайомих, щоб вони відповідали нашим очікуванням, допомагають вправи «Риси толерантної особистості», «Терпіння і терпимість», «Межі толерантності», «Ми схожі».

У процесі активної взаємодії студенти демонструють вміння ухвалювати рішення й робити вибір, виявляють готовність брати відповідальність за свій вибір і свої вчинки, здатність конструктивно

будувати свої взаємини з людьми, вміння бути незалежними, відстоювати свою позицію конструктивними способами, вміння вести розмову, слухати, а також набувають навичок розв'язання конфліктних ситуацій вміють розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів, розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності, а конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів .

Важливою особливістю соціальної ситуації розвитку в молодому віці є необхідність життєвого та професійного самовизначення, що актуалізує проблему виховання духовних цінностей у студентів. Але вони відчують деякі суб'єктивні труднощі під час визначення своїх життєвих цілей і перспектив. Тому потрібно сформуванати такий рівень духовного розвитку, щоб вони, закінчивши вищий навчальний заклад, були готові до свідомого самовизначення. Університет має допомогти студентам краще усвідомити власні можливості для реалізації своїх професійних намірів (Лаппо, 2015с).

Заняття зі спецкурсу включають також самостійну роботу юнаків і дівчат над особистісним розвитком та індивідуальний тренінг самовиховання, який передбачає застосування комплексу методів і засобів самоорганізації розуму та морально-етичних почуттів, інтелектуального й емоційного творчого самозбагачення. Самовиховання зумовлено здатністю індивіда переводити зовнішні виховні впливи, взаємодії, протидії у внутрішній план, здійснювати перехід зовнішнього виховання в усвідомлене внутрішнє самовиховання (Свириденко, 2012, с. 119). З огляду на це важливу роль у проведенні індивідуального тренінгу відіграє метод самоперекопування. Дискусія із самим собою, роздуми, зіставлення різних мотивів, доказів «за» щодо вияву вчинків толерантності, милосердя, відповідальності у взаєминах. Правильне рішення можливе лише при різнобічній оцінці всіх обставин у спокійних умовах. Обов'язково враховується характер почуттів: образа, гнів, заздрість та інші, що можуть зумовити необ'єктивність оцінок. Саме тому самоперекопування передбачає наявність розвиненого мислення й певного життєвого досвіду.

На заняттях зі спецкурсу «Духовні цінності як основа дружби» основну увагу зосереджено на виявленні студентами власних моральних якостей, що характеризують особистість, яка виявляє духовні цінності у взаєминах й зіставленні їх із загальнолюдськими цінностями. Це потребує організації та виконання відповідних завдань, вправ, тестів, творчих робіт, за допомогою яких студент може об'єктивно визначити своє розуміння власного «Я» і духовних цінностей, їх наявність у собі та готовність до вияву у практичній діяльності (Яблонська, 1999). Наведемо кілька прикладів практичної роботи зі студентами. Так, вправи на ідентифікацію духовних цінностей потребують від студента виконання творчої роботи, що передбачає аналіз художнього тексту (на 3-5 сторінках), фабула якого морально-духовного змісту. Необхідно при цьому з'ясувати, які саме духовні цінності притаманні дійовим особам, у яких вчинках виявляються ці якості. Застосування методу дискусії дає змогу включити в активну мисленнєву й оцінну діяльність усіх присутніх студентів і простежити та зафіксувати домінуючі в розмові моральні якості, які певною мірою свідчать про позитивну оцінку студентами означених якостей.

Цікавим, але неоднозначним є заняття зі спецкурсу щодо осмислення власних спогадів, щодо вчинків відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності, які є своєрідним механізмом пізнання самого себе, свого досвіду й тих якостей, що виявляються у взаєминах. У процесі таких спогадів студентам пропонують скласти список якостей, які властиві особистості, здатній до духовних вчинків, назвати емоції задоволення, які вони зазнавали внаслідок конкретного вчинку. При цьому емоції задоволення необхідно розділити на дві групи – «міг обійтися», «не міг без цього обійтися».

У рамках занять зі спецкурсу важливо проводити тренінг-самотестування: порівняння власного життя й духовних цінностей із життям літературних героїв; роздуми «Моє бачення духовної людини», «Я себе бачу таким...». Окрім того, для нас було важливо простежити ще за однією

особливістю в процесі самотестування: чи входять у перелік наявних (і необхідних) особистісних якостей ті, які є важливими для юнаків і дівчат у встановленні позитивних особистісних взаємин. Зокрема це стосується відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності в побудові взаємин з іншими. Звичайно, названі духовні цінності не завжди фіксуються й проявляються у відповідях студентів. У процесі заняття викають деякі труднощі щодо розробки та створення студентами власного алгоритму виявлення духовних цінностей у взаєминах.

На першому етапі заняття, ураховуючи думки однокурсників та друзів, студенти називають якості, які необхідні у встановленні позитивних особистісних взаємин (гідність, милосердя, толерантність, відвертість, щирість, чуйність), але вони не завжди властиві молодим людям, їх необхідно виховати в собі. Надалі студенти розподіляють їх за рейтингом значущості, вибирають з них найбільш важливі, ті, які сприяють виявленню духовності у взаєминах. Після аналізу вони разом із куратором проєктують шляхи самовдосконалення. При цьому акцент роблять лише на тих якостях, які досить чітко контролюють протягом тижня (не більше двох). Щодня студент здійснює аналіз своєї роботи щодо розвитку зазначених якостей, а результати фіксує в щоденнику, виставляючи собі позитивні чи негативні бали, виражені знаком «+» чи «-». Якщо, скажімо, він повів себе так, як вимагає «золоте правило етики», то ставить плюс, якщо з відхиленням чи навіть порушенням – мінус. Ефективність індивідуальної роботи щодо самовдосконалення студента визначають завдяки підрахунку плюсів і мінусів. Виявляючи відповідальність, гідність, милосердя, толерантність, студент виробляє власний алгоритм визначення духовних цінностей у повсякденному житті.

Також студенти ведуть щоденники. Це – роздуми, коментарі, самооцінка вчинків відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності у взаєминах юнаків і дівчат, прогнозування власних результатів і шляхів їх досягнення. Записані думки й коментарі в щоденнику

можуть, за бажанням самого студента, обговорюватись індивідуально з куратором. У процесі такого індивідуального спілкування простежується поглиблене усвідомлення власних якостей.

Формуванню в студентів соціальної, пізнавальної активності, вихованню відповідальності, толерантності, гідності, самоповаги підпорядковують і такі форми роботи, як співлекції, взаємолекції, самосемінари. Напередодні кожної співлекції студенти знайомляться з темою, разом з викладачем визначають ключові поняття, проблемні питання, складають план заняття, обговорюють рекомендовану літературу. Часто в процесі підготовки використовують такі форми роботи, як «аукціони ідей», або «конверти творчих пропозицій». У такий спосіб студенти висловлюють свої думки щодо необхідності обговорення тих чи тих проблемних питань, процесу проведення співлекцій, використання рекомендованої літератури тощо. Після цього студенти за бажанням готують питання співлекції, опрацьовують першоджерела, навчальні посібники, шукають цікаву інформацію, проводять теоретичне дослідження.

Під час проведення співлекції кожний студент може в будь-який момент включитися у викладення лекційного матеріалу або доповнити викладача. Для цього йому достатньо підняти вгору картку, яка символізує підготовленість до питання. Підсумки співлекції підводять усі учасники заняття в процесі спільного обговорення.

Ще однією ефективною формою, де студенти можуть самовиразитися, самоствердитися, отримати знання про духовні цінності (відповідальність, милосердя, толерантність, гідність, самодостатність), є взаємолекції. Їх готують і проводять самі студенти. Викладач при цьому виступає в ролі консультанта, який дає поради, рекомендації, разом зі студентами обирає тему лекції. Студент, який бажає підготувати і провести заняття, узгоджує проблемні питання, рекомендовану літературу, план, короткий виклад навчального матеріалу, можливі підсумки лекції, включення в неї елементів бесіди, дискусії, створення проблемних ситуацій тощо. У процесі підготовки

до спів- та взаємолекцій доцільно ознайомити студентів із основними вимогами до їх проведення, серед яких насамперед доступність і науковість, переконливість доказів та аргументів, повнота, точність викладу, насиченість інформацією, емоційність.

Іншою формою позааудиторної роботи, яку доцільно проводити зі студентами в межах змісту спецкурсу, є самосемінар. Особливість самосемінару полягає в тому, що студенти самі складають план, визначають перелік проблемних питань, які хотіли б обговорити, індивідуальних та групових завдань, доручень. У структурі кожного самосемінару студентам пропонують виділити такі частини: 1) визначення проблемних питань і власні роздуми над ними (під рубрикою «Подумай сам!»); 2) дискусійне обговорення поглядів одногрупників щодо розв'язання поставлених завдань («Поміркуємо разом!»); 3) аналіз афоризмів, поглядів відомих людей, прислів'їв, приказок, уривків з творів художньої літератури («Із думок мудрих»); 4) вивчення наукової літератури, навчальних посібників, словників, довідників, поглядів учених на розв'язання проблемних завдань, самостійна робота з енциклопедичною, психолого-педагогічною літературою («Перевір себе!»); 5) формулювання висновків, узагальнень.

Залежно від теми семінари також включають елементи дискусії, проблемних круглих столів, відвертих розмов, годин спілкування, складання та захист творчих проєктів, доповідей, експрес-повідомлень тощо. Одним із ключових є творчий діяльнісний підхід, який передбачає проєктування взаємодії викладача і студента. Тому процес розв'язання виховних завдань розгортається як спільна діяльність і діяльне спілкування в системі «викладач-студент», їх співробітництво на основі суб'єкт-суб'єктної особистісної взаємодії.

Серед методів формування духовних цінностей студентів доцільно виокремити такі: круглі столи, дискусійні гойдалки, «сократівські бесіди», творчі монологи, промови. В основі їх проведення лежить принцип «відкритого мікрофона».

Під час проведення «сократівської бесіди» викладач заздалегідь з'ясовує інтереси студентів, проблеми, що найбільше їх турбують. Але теми бесід студенти обирають самостійно. А далі, за сократівським методом, викладач ініціює студентів висловлювати свої думки. У такій бесіді важливим є створення атмосфери емпатійності, спонукання до занурення у світ думок та почуттів співрозмовника, коли «Я» переливається в «Ти» й навпаки. Розбіжність у поглядах не викликає словесної конфронтації, а швидше – намагання зрозуміти одне одного; студенти пояснюють свої позиції, кожен доповідач у такий спосіб привертає на свій бік однодумців. Як правило, ніхто не лишається на самоті зі своїми поглядами. Тема бесіди розвивається, поглиблюється, виникають несподівані повороти: «Для чого я живу?», «Що означає створити самого себе?», «Духовні цінності в моєму житті», «Яким я бачу майбутній світ?», «Як завоювати друзів і мати вплив на людей?», «Товаришування, дружба, кохання», – ось неповний перелік проблем, які турбують юнаків і дівчат.

«Сократівські бесіди» дозволяють студентам задумуватися над певною життєво важливою проблемою, подискутувати, знайти власне розв'язання цієї проблеми. Здобуті таким чином знання вони переживають як особистісно значущі, перетворюючись у їхні погляди і переконання.

З метою становлення активної життєвої позиції студентів, формування в них духовних цінностей доцільно проводити проблемні круглі столи. Запровадження цієї форми роботи у виховний процес сприяє формуванню в кожного студента розумно обґрунтованих поглядів і позицій, які необов'язково збігаються з поглядами більшості. Основним принципом проведення круглого столу є: «Говори відверто! Слухай доброзичливо! Сперечайся тактовно!». На обговорення під час проведення проблемних круглих столів доцільно виносити актуальні для юнаків і дівчат питання, що розглядають крізь призму духовних цінностей. Серед них: «Духовні цінності – основа життєвого успіху особистості», «Взаєморозуміння. На чому воно ґрунтується?», «Особистість та шлях до неї», «Чи є межі

самовдосконалення?», «Як стати духовною людиною?», «Етичні основи взаємин юнаків і дівчат», «Ти – Я – Ми: компроміс», «Ти та твої проблеми» тощо.

Для кожної теми викладач складає орієнтовну програму проведення круглого столу. Вона включає питання, які логічно пов'язані, а тому визначають рух колективної думки у спілкуванні. Питання потрібно оголосити за тиждень до проведення круглого столу. Для їх попереднього вивчення студенти переглядають словники, книги, періодичні видання тощо. Протягом тижня юнаки і дівчата проводять анкетування, обговорюють проблему із викладачами, батьками, друзями, знайомими, виробляють власну стратегію поведінки щодо запропонованої теми. Для стимулювання внутрішньої активності студентів поділяють на групи, у яких одна висуває судження, інша виступає опонентом. Усі учасники беруть активну участь у дискусіях, висловлюють свої погляди, захищають їх, відстоюють. Ту чи ту істину при цьому суб'єктивно переживають студенти. Під час організації та проведення круглих столів необхідно налаштувати студентів на те, що їм насамперед потрібно обмінятися думками, прийти до спільного розв'язання поставлених завдань, опрацювати проблему, вибрати найбільш конструктивні пропозиції, наблизитися до істини тощо. Проблемні круглі столи розвивають у студентів здатність презентувати, обґрунтовувати, захищати свою життєву позицію у творчій дискусії з іншими людьми. При цьому викладач знайомить юнаків і дівчат із основними вимогами до проведення круглого столу:

- 1) говорити лише по суті, пам'ятаючи, що головне – це аргументи, факти, логіка і доказовість;
- 2) не стверджувати і не заперечувати того, у чому не розібралися до кінця;
- 3) не допускати образливих реплік, поважати погляди опонентів;
- 4) чітко формулювати думки, проявляти стриманість у суперечці;
- 5) доводячи або спростовуючи власну думку, говорити зрозуміло, просто, чітко і точно;

- 6) прагнути встановити істину, а не демонструвати своє красномовство;
- 7) проявляти скромність і самокритичність, уміння з гідністю визнавати недостатність своїх аргументів;
- 8) робити правильні висновки, пам'ятаючи, що найголовніше – визнати істину.

Слід наголосити, що активна участь студентів у роботі круглих столів розвиває в них здатність відкинути тягар власного досвіду, відійти від власного «Я» і наблизитися до «Я» іншої людини, тобто зрозуміти її погляди, подивитися на світ очима іншої людини, допомагає розібратися у складних питаннях життя, визначити власну соціально-моральну позицію у розумінні окремих аспектів життя, сприяє самовираженню, самоствердженню юнаків і дівчат. Крім того, участь у засіданні круглого столу розвиває у студентів вміння взаємодіяти, спілкуватися, захищати свої погляди, поважати думки опонентів.

Формування духовних цінностей здійснюється в процесі колективної творчої діяльності, зокрема участі студентів у конкурсах творчих проєктів, аукціонах творчих ідей, турнірах художників, поетів, композиторів тощо. Вони ґрунтуються на методах творчої діяльності студентів, серед яких можна виділити проєктивне малювання, творче моделювання, «графіті», «кути», «сніжки», створення пісень, написання творів-роздумів, казок, віршів, поем тощо на духовну тематику.

У зв'язку з цим ефективним є застосування методу творчих фантазій, який полягає в тому, що окремому студенту або групі пропонують пофантазувати над певною проблемою. У цьому разі є доцільним поєднання творчих фантазій студентів з іншими методами, наприклад, «графіті».

Прикладом може бути моделювання проєкту закладу вищої освіти, у якому юнаки і дівчата бажали б вчитися. Варто зазначити, що використання методу «графіті» у цьому випадку полегшує процес мислення, підвищує творчу активність студентів. Учасників проєкту поділяють на чотири підгрупи. Кожній з них дають аркуш ватману та різнокольорові олівці.

Студенти, отримавши олівець, відображають особистий внесок у роботу. Потім кожній підгрупі пропонують розглянути один із аспектів цієї проблеми:

- 1) виховання духовності у закладі вищої освіти; особа викладача;
- 2) позааудиторна виховна робота зі студентами;
- 3) роль студентського самоврядування у формуванні духовних цінностей студентів.

Кожна підгрупа опрацьовує визначене питання теми і протягом короткого часу записує власне «графіті» (слова, речення, графіки, схеми, малюнки тощо). Через деякий час за командою викладача студенти припиняють роботу і передають свої аркуші з графіті іншій підгрупі. Процес повторюється, але кожна підгрупа працює над проблемою, яку вже почали інші. Робота триває доти, доки власний аркуш не повертається до кожної підгрупи. Студенти ознайомлюються з доповненнями і побажаннями інших учасників проекту, обговорюють їх та роблять висновки. У результаті всі розроблені аспекти проблеми об'єднують у єдиний проект нового закладу вищої освіти.

У виховному процесі також використовуємо такі активні методи спільної діяльності юнаків і дівчат, як «кути», «сніжки». Вони сприяють творчому самовираженню кожного студента у процесі спільного розв'язання певної проблеми. Зокрема метод «кути» дає змогу студентам самим обирати той аспект проблеми, який більше за все цікавить кожного з них. Для цього плакати, на яких перелічені складові проблеми, яку вирішують, викладач розміщує в різних кутах кімнати. Кожний студент, обравши один аспект проблеми, розв'язує його у відповідному куті. У такій діяльності створюється вільний простір для їх особистісної ініціативи та самостійного ухвалення ними рішень.

Згідно з нашою гіпотезою важливою умовою формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти є залучення юнаків і дівчат до колективного обговорення морально-етичних дилем, пов'язаних із

виявленням духовних цінностей на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій. Твори художньої літератури містять думки, почуття, образи, які є носіями етичних цінностей та впливають на виховання вірності особистості. Виховна сила художнього слова полягає в його моральному впливі на розум і почуття студентів, які співпереживають персонажам, схвалюють чи засуджують змальовані у творі явища життя]. У рамках спецкурсу проводилися колективні обговорення морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій. Проведення дискусій з метою формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти має певні особливості. Основою для дискусій є моральна дилема, яка ґрунтується на літературному творі чи реальних подіях. Сюжет дилеми містить реальний конфлікт для центрального персонажа, включає велику кількість моральних проблем для розгляду і викликає різні думки серед студентів у ставленні до ситуації. Правильно складена дилема й сформульовані запитання допомагають не перетворювати дискусію на просту етичну бесіду. Приклад дилем наведено у додатках Ж, З, К.

Варто наголосити, що студентам вдавалося опанувати практичними навичками розв'язання дилем щодо виявлення духовних цінностей лише тоді, коли запропоновані проблеми зацікавлювали їх і були справді складними й неоднозначними. Існує велика відмінність між ситуацією, коли ставлять питання, на яке вже є відповідь, і ситуацією, коли проблема не має однозначного розв'язання. У першому випадку студенти намагаються вгадати правильну відповідь, у другому – прагнуть самостійно досліджувати проблему.

Творчого підходу вимагає робота над запропонованими моральними питаннями, що, зі свого боку, сприяє виробленню в студентів переконання у власних позиціях щодо проблеми духовності особистості.

Необхідно зазначити, що обов'язковою умовою ефективного впливу дискусії на формування духовних цінностей студентів закладів вищої освіти є правильна позиція й тактика поведінки куратора академічної групи. Під час

обговорення дилем вихователь не повинен висловлювати власні погляди, нав'язуючи їх юнакам і дівчатам силою свого авторитету, адже висловлена у формі аргументу думка підштовхує студентів до некритичного прийняття бажаної відповіді [405, с. 139]. За таких умов не формуються духовні цінності студентів, молодь тільки завчає правильні відповіді, не заглиблюючись у їхній справжній зміст.

Саме тому під час проведення дискусії, щоб не спонукати студентів до правильних суджень, використовуємо стратегію опосередкованого навчання. Вважаємо, що необхідно організовувати таке обговорення, яке дає студентам змогу вільно висловлювати свої думки, погляди, оберігає їхню свободу вибору. Для цього в нашій роботі керуємося такими правилами: дотримуватися демократичного стилю спілкування, який сприяє створенню на заняттях доброзичливої атмосфери; формувати в студентів позитивну мотивацію участі в дискусії; організовувати творчу взаємодію студентів між собою, а також із куратором; заохочувати студентів до запитань і навіть сумнівів щодо певних поглядів, тобто розвивати конструктивний критицизм; формувати творчу атмосферу, стимулювати творче мислення студентів; чергувати активні та спокійні періоди дискусії, необхідні для глибокого осмислення моральної проблеми, аналізу власних поглядів і переконань; урахувати спосіб мислення кожного студента, знайомити їх з технікою розв'язання моральних проблем, а також систематично перевіряти кожну ідею.

Для стимуляції активності студентів на початку дискусії ми використовуємо відкриті запитання: «Що повинен зробити персонаж? Чому або які основні причини такого вибору?». Під час перших дискусій студентам пропонуємо протягом декількох хвилин продумати й записати власні думки для колективного обговорення.

Успіх проведення дискусій залежить від уміння куратора розумно й делікатно спрямовувати думки студентів. Він повинен уміти вчасно висловити заперечення, передбачити, кому зі студентів надати слово,

зачитати спеціально підібрані для активізації обміну думками місця з художнього тексту.

Під час обговорення моральних дилем використовували прийоми, які спонукають студентів до перегляду власної позиції, сприяють формуванню духовних цінностей:

1. Прийом альтернативних наслідків. Пропонуємо студентам відповісти на запитання «Що трапиться, якщо персонаж вчинить так або так?». Використання цього прийому розвиває прогностичні уміння, здатність передбачати наслідки власних вчинків. Прикладом використання прийому альтернативних наслідків може слугувати дилема, створена на основі повісті М. Гоголя «Тарас Бульба» (див. додаток Ж).
2. Прийом заміни ролей. Юнакам і дівчатам легше знайти вихід із моральної проблеми, якщо куратор пропонує їм уявити себе на місці певного персонажа ситуації: «Якщо Ви були б на місці..., як би Ви вчинили?». Таке запитання спонукає студентів до конкретизації власної моральної позиції, сприяє розвитку рефлексії, емпатії.
3. Прийом урахування почуттів дійових осіб моральної дилеми. Формуючи духовні цінності студентів закладів вищої освіти, цілеспрямовано працюємо над виробленням у студентів суджень, які спираються на власні почуття й переживання. Погоджуємося з думкою К.Шварцмана: «Якщо передача знань вимагає головним чином звернення до інтелекту особистості, то формування певної ціннісної орієнтації пов'язане з впливом на емоції та почуття людини, що сприяють перетворенню тих чи інших ціннісних установок у переконання» (Шварцман, 1989, с. 34). Прийом урахування почуттів спонукає студентів брати до уваги емоційні переживання інших людей, ставити себе на їхнє місце: «Як, на Вашу думку, персонаж відчуває себе в цій ситуації? Що б Ви відчували в такій ситуації? Чи є відповідність між Вашими почуттями й почуттями героя?». Такі запитання розвивають у студентів здатність розуміти почуття, інтереси, позиції

інших людей.

4. Прийом використання особистого досвіду студентів. Зразки вчинків відповідальності, толерантності, милосердя, гідності у взаєминах необхідно обговорювати та оцінювати на основі морального досвіду особистості. З цією метою використовуємо запитання, які ведуть від аналізу особистих вражень до формулювання загальних моральних правил: «Чи не траплялося щось подібне з Вами? Які були Ваші думки, почуття, дії? Оцінюючи зараз подібну ситуацію, чи хотіли б Ви щось змінити у своїй поведінці?».
5. Прийом «Деякі дотримуються думки, що ...»: «Деякі дотримуються думки, що виявляти духовні цінності у взаєминах необхідно за будь-яких обставин. Що можна їм відповісти?». За допомогою цього прийому студенти аналізують конкретну ситуацію та висловлюють теоретичні міркування стосовно моральних принципів.
6. Прийом заміни ключового персонажа (коли близьку людину замінюють чужою чи навпаки).
7. Прийом стимулювання взаємодії через зіставлення різних позицій.
8. Прийом ускладнення ситуації.

Наприкінці дискусії використовуємо запитання, які стимулюють рефлексію та спонукали студентів до підведення підсумків: «Чи були якісь моменти в дискусії, які спонукали Вас змінити рішення? Як Ви думаєте, яке рішення найбільш правильне?».

Необхідно зазначити, що дискусія не лише активізує пізнавальну діяльність студентів, але й виконує функцію поглибленого аналізу моральних проблем, творчого осмислення ідей, стимулює пошук розв'язків конфліктної ситуації.

Обговорюючи моральні дилеми, студенти знайомляться з прийомами соціоморального мислення, які є характерними для вищих рівнів розвитку моральної свідомості. Перший прийом, умовно названий «з-під завіси незнання», описаний філософом Дж. Роулзом: особистість, яка здійснює

моральний вибір, абстрагується від конкретної людини, її становища в суспільстві й діє відповідно до універсальних принципів моралі, застосовує їх до будь-якого члена суспільства. Другий прийом – це використання «золотого правила» другого порядку, тобто вироблення здатності сприймати ситуацію з позиції різних людей. Третій прийом полягає в наданні за будь-яких умов рівних можливостей для всіх учасників ситуації. Під час аналізу моральних дилем це виражається в розгляді позиції кожної людини, включеної в конфлікт, узгодженні різних позицій на основі внутрішніх цінностей, гідності й рівності кожної людської особистості, ставленні до людини як до самоцінності, а не як до засобу досягнення інших цінностей, навіть дуже гуманних (Роуз, 2006, с. 147). В основі такого підходу лежить запитання «Чи хотів би я, щоб хтось на моєму місці вчинив так само, як я?».

Під час обговорення моральних дилем приділяємо значну увагу розвитку в студентів не тільки здатності до децентрації, аналізу моральних проблем з позицій інших людей, але й емпатії – здатності до емоційного співчуття як основи моральної поведінки. Спочатку пояснюємо студентам сутність емпатії, звертаємо увагу на те, що вона є важливою складовою вірності в особистісних взаєминах. Після цього пропонуємо для аналізу проблемні ситуації, у яких шлях до правильного розв'язання лежить через виявлення співчуття до людей, які порушили моральні норми. Отже, важливою умовою формування духовних цінностей студентів є їх педагогічна підтримка в моральному самовизначенні, вияві духовних цінностей.

Висновки до четвертого розділу

1. З'ясовано, що успішне формування духовних цінностей студентів здійснюється за таких умов: формування в студентській групі виховного середовища, що активізує засвоєння студентами духовних цінностей; оптимізація духовно спрямованої навчальної діяльності студентської молоді;

педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні, вияві духовних цінностей.

Сходження студента на якісно новий рівень духовно-ціннісного вдосконалення можливе за умови авторитетності педагогічного колективу ЗВО, індивідуально-диференційованої взаємодії зі студентською аудиторією, стимулювання до пошуку способів самопізнання і самовизначення, ціннісної рефлексії, опори на суб'єктивний досвід студентів, надання свободи вибору і міжособистісного спілкування, активного включення у проектувальну діяльність, яка відбуватиметься за умови різноманітних способів виховного впливу

2. Доведено, що форми і методи формування духовних цінностей мають соціальну зумовленість і практичне спрямування, чим забезпечують способи взаємодії викладачів і студентів, визначають ступінь активності студентської молоді в освітньому процесі та часовий інтервал його здійснення.

Систематизовано форми становлення духовних цінностей за такими основними ознаками: зміст і педагогічна ефективність у розвитку когнітивної, емоційно-ціннісної й практичної сфер студентів; теоретичне й практичне значення щодо формування оптимальних моделей взаємин у системі «викладач, куратор – студент – студентський колектив»; ступінь самостійності та активності студентів; місце та частка застосування в освітньому процесі; часовий інтервал здійснення.

3. Форми становлення духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти класифіковано на *теоретичне навчання* (лекція, семінар, спецкурс, конференція тощо); *комбіноване навчання* (самосемінар, співлекція, взаємолекція, тренінг-курс, усний журнал); *навчально-практичні*: година куратора, година спілкування, веб-квест, брейн-ринг, прес-конференція, екскурсія); *практично-масові* (конкурс, свято, вечір запитань і відповідей, КВК, турнір за вподобаннями); проектна, суспільно корисна (у формі волонтерського руху) діяльність.

4. Встановлено, що значний потенціал у процесі формування духовних цінностей студентської молоді має розроблений спецкурс «Духовні цінності особистості: шляхи формування», оскільки він створює оптимальні умови для інтеграції знань про духовні цінності з удосконаленням умінь і навичок юнаків і дівчат.

5. Виявлено, що організація семінару-практикуму для викладачів, кураторів «Духовні цінності особистості: сутність, зміст і особливості формування» сприяє підвищенню в них психолого-педагогічних знань, виробленню вмій встановлювати адекватні взаємини зі студентами.

РОЗДІЛ 5
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА
ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На заключному етапі дослідження проведено контрольний експеримент для здійснення порівняльного аналізу рівнів сформованості духовних цінностей студентів у контрольних і експериментальних групах після завершення формувального етапу експерименту. Контрольний зріз проводили згідно з визначеними в § 2.2. критеріями сформованості духовних цінностей на основі методик, які використовували на констатувальному етапі експерименту.

Отримані результати засвідчують позитивні зміни в характерних ознаках духовних цінностей студентів експериментальних груп, а саме: у сформованості когнітивного, емоційно-ціннісного і практичного компонентів, а отже, підтверджують ефективність запропонованої нами структурно-функціональної моделі. Проведення зі студентами експериментальних груп занять зі спецкурсу «Духовні цінності особистості: шляхи формування», активна участь студентів у ділових іграх, конкурсах творчих ідей, турнірах художників, композиторів, поетів, круглих столах, співлекціях, взаємолекціях, самосемінарах, тренінгу «Сприяння духовному зростанню», спеціально організованій пізнавальній, проектній, суспільно-корисній (у формі волонтерського руху) діяльності зумовили позитивні зміни в розвитку духовних цінностей студентів.

Контрольний етап експерименту передбачав виявлення динаміки рівнів сформованості знань студентів про духовні цінності, характерні ознаки їх вияву. Слід зазначити, що експериментальна робота (складання індивідуальних програм особистісного зростання, самопрезентації, «сократівські бесіди», дискусійні гойдалки, суди, відкриті трибуни,

складання та захист творчих проектів) сприяла зростанню в них обсягу і міцності знань, які відображають ступінь розуміння ними поняття «духовні цінності», його основних складових. Зміст суджень студентів ЕГ щодо духовних цінностей є більш змістовним і повним порівняно із судженнями студентів КГ: духовні цінності включають у себе культуру взаємин, виявлення доброти, толерантності, милосердя, гідності у стосунках із одногрупниками, іншими людьми; духовні цінності виявляються в дотриманні людиною загальноприйнятих правил поведінки, культури мовлення у стосунках, здатності легко встановлювати емоційні контакти з партнером із взаємодії; духовні цінності – це властивість особистості, що виявляється у відповідальності, милосерді, гідній поведінці, самодостатності у взаєминах, дотриманні людиною суспільних моральних норм поведінки, сприйняття людей такими, якими вони є; духовні цінності – це здатність вступати у взаємодію з іншими людьми, виявляти ввічливість, доброзичливість, чуйність, толерантність, розуміння партнера зі спілкування, дотримання певних норм поведінки і спілкування у взаємодії; духовні цінності – це здатність людини презентувати себе, гідно поводитися, виявляти самодостатність, доброту, порядність, повагу, відповідальність, толерантність у взаєминах. Динаміка розуміння студентами змісту поняття «духовні цінності» у результаті експериментальної роботи представлена в таблиці 5.1.

За нашим спостереженням, 29,6 % респондентів ЕГ дають правильне, повне визначення поняття «духовні цінності» (на констатувальному етапі експерименту – 16,9 %), 37,6 % юнаків і дівчат окреслюють це поняття правильно, але у визначенні відсутні окремі складові (на констатувальному етапі експерименту – 30,2 %). Хоча 6,4 % відповідей вихованців ЕГ відносимо до низького рівня сформованості, однак у КГ таких відповідей 8,9 %. В експериментальних групах відсутні відповіді «не знаю», «не можу пояснити це поняття».

Динаміка розуміння студентами змісту поняття «духовні цінності» (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівень розуміння поняття							
		Правильне повне визначення		Правильне неповне визначення		Указано окремі характеристики		Неправильне визначення	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Констатувальний зріз	ЕГ	81	16,9	145	30,2	209	43,7	44	9,2
	КГ	102	20,8	154	31,4	191	38,6	48	9,8
Контрольний зріз	ЕГ	142	29,6	180	37,6	126	26,4	31	6,4
	КГ	105	21,2	153	31,0	193	38,9	44	8,9

Після проведення формувального етапу експерименту можна спостерігати тенденцію до збільшення обсягу знань студентів щодо складових духовних цінностей особистості (див. табл. 5.2). Так, порівняно із констатувальним етапом експерименту, у ЕГ на 11,2 % збільшилася кількість респондентів, які називають більше за чотири поняття, що характеризують духовні цінності (25,2 % – після завершення експерименту і 14,0 % – на початку експерименту), три поняття 46,1 % – після завершення експерименту, 37,4 % – на його початку, на 10,2 % зменшилася кількість респондентів, які називають по два поняття. Щодо контрольних груп, то обсяг окреслених ними поняття «духовні цінності» істотно не змінився.

Таблиця 5.2

Обсяг знань студентів щодо складових духовних цінностей особистості

Кількість названих понять	Бали	ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Чотири і більше	4	121	25,2	72	14,6
Три	3	221	46,1	183	37,0
Два	2	116	24,4	177	35,7
Одне або відсутність відповіді	1	21	4,3	63	12,7
Усього		479	100	495	100

До позитивних результатів дослідження можемо віднести факт суттєвого скорочення кількості студентів з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента духовних цінностей в експериментальних групах. Порівняймо, якщо на початку експерименту їх було 39,2 %, то наприкінці – 7,2 %. Це підтверджує педагогічну ефективність запроваджених в освітній процес закладу вищої освіти активних форм і методів становлення духовних цінностей у студентів. У КГ динаміка цих процесів виявилась менш помітною, оскільки після завершення експерименту чисельність студентів з низьким рівнем когнітивного компоненту становила 28,4 % (до експерименту – 31,2 %). У 21,7 % студентів ЕГ і 33,3 % КГ констатовано середній рівень сформованості знань про духовні цінності і механізми їх вияву (проти 35,4 % респондентів ЕГ і 33,2 % КГ на початку експерименту). Отже, в експериментальній групі виявлено більш суттєву динаміку, ніж у контрольній групі.

Отже, внаслідок проведеної експериментальної роботи студенти ЕГ набули знань про духовні цінності, рівень яких зіставлено з рівнем знань респондентів КГ (див. табл. 5.2 та рис 5.1).

Таблиця 5.3

Показники сформованості когнітивного компонента духовних цінностей студентів на початку та після завершення експерименту

Рівні сформованості	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	40	8,6	43	8,7	143	29,9	54	10,9
Достатній	81	16,8	134	26,9	197	41,2	92	18,6
Середній	170	35,4	164	33,2	104	21,7	208	42,1
Низький	188	39,2	154	31,2	35	7,2	141	28,4

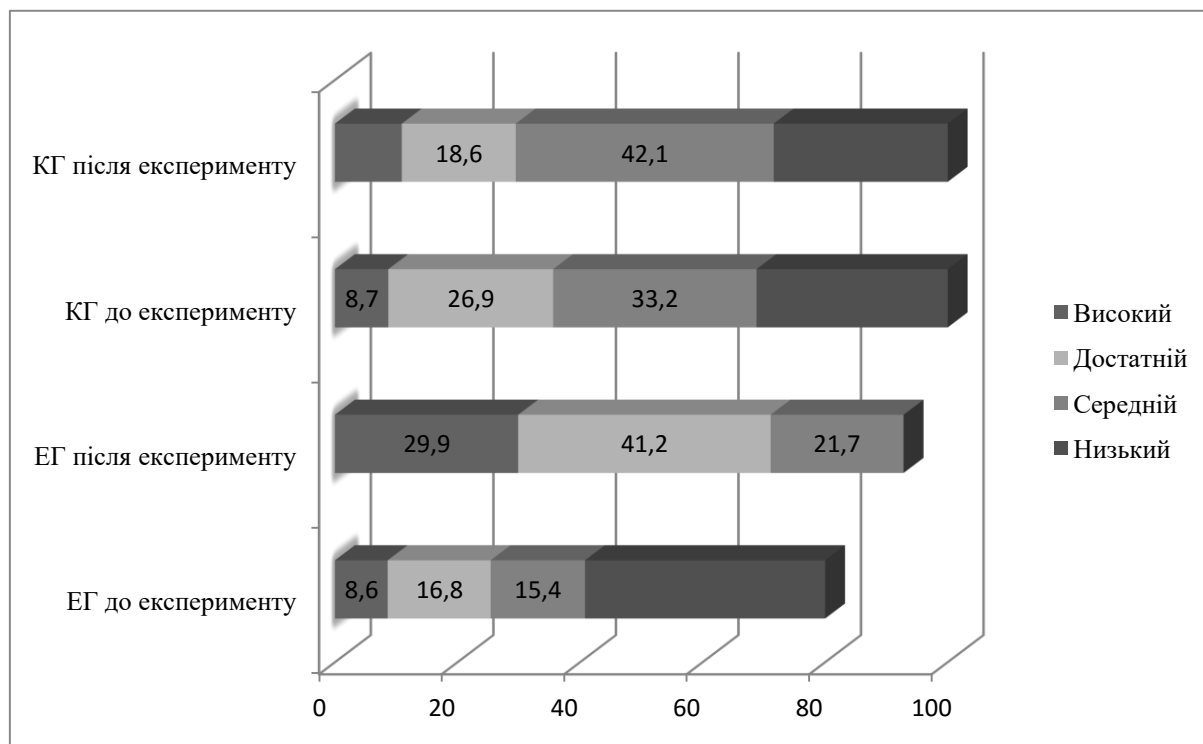


Рис. 5.1. Динаміка сформованості когнітивного компонента духовних цінностей студентів

Підтвердженням правильності зроблених висновків є результати кількісного аналізу процесу сформованості достатнього і високого рівнів когнітивного компонента духовних цінностей в експериментальних групах, завдяки зменшенню середнього і низького рівнів.

З метою перевірки достовірності результатів експерименту використовуємо λ -критерій Колмогорова-Смирнова (для відшукування точки, у якій сума накопичених розбіжностей між розподілами в експериментальних та контрольних групах є найбільшою, та оцінки достовірності цих розбіжностей) та φ^* -кутове перетворення Фішера (для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах). Розрахунок λ -критерію для зіставлення емпіричних розподілів сформованості когнітивного компонента духовних цінностей студентів у експериментальних та контрольних групах відображено у таблиці 5.2.

Таблиця 5.3

Розрахунок λ -критерію для зіставлення емпіричних розподілів сформованості когнітивного компонента духовних цінностей студентів у експериментальних та контрольних групах

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	f_e	f_k	f^*e	f^*k	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Високий	143	99	0,299	0,200	0,299	0,200	0,099
Достатній	197	161	0,411	0,325	0,710	0,525	0,185
Середній	105	165	0,219	0,333	0,929	0,859	0,070
Низький	34	70	0,071	0,141	1,000	1,000	0,000
Усього	479	495	1	1			

Підраховуємо значення λ -критерію за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_e \times n_k}{n_e + n_k}} = 0,185 \sqrt{\frac{479 \times 495}{479 + 495}} = 2,88.$$

За таблицею визначаємо, що отримане значення $\lambda = 2,88$ відповідає рівню статистичної значущості $\rho < 0,00001$.

Критичні значення λ , які відповідають прийнятним рівням значущості:

$$\lambda_{0,05} = 1,36, \quad \lambda_{0,01} = 1,63.$$

$2,88 > 1,63$, отже, розбіжності між розподілами достовірні.

Для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах застосовуємо ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Максимальна виявлена різниця між двома накопиченими емпіричними частотами становить 0,185. Вона накопичена на достатньому рівні сформованості когнітивного компонента духовних цінностей.

Використовуємо верхню межу цієї категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (високий та достатній рівні) та «ефекту немає» (середній та низький рівні). Складаємо чотириклітинну таблицю для розрахунку φ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Розрахунок φ^* -кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості когнітивного компонента духовних цінностей студентів у експериментальних та контрольних групах

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	340	71,0	139	29,0	479
КГ	260	52,5	235	47,5	495
Усього	600		374		

За результатами з таблиці визначаємо величини φ_1 та φ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi_1(71,0\%) = 2,004, \quad \varphi_2(52,5\%) = 1,621.$$

З'ясовуємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^*_{em} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{em} = (2,004 - 1,621) \times \sqrt{\frac{479 \times 495}{479 + 495}} = 5,982.$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже, $\varphi^*_{емт} > \varphi^*_{кр}$. Розбіжності між відсотковими долями достовірні.

Емоційно-ціннісний компонент займає ключову позицію у змістовій структурі духовних цінностей, визначаючи розвиток усіх інших компонентів. Варто відзначити, що рівень емоційно-ціннісної сфери студентів за результатами формувального експерименту зазнав позитивних змін. Зокрема повторне застосування «Орієнтаційної анкети» Б. Басса засвідчило збільшення кількості респондентів ЕГ, для яких характерна спрямованість на взаємодію, підтримку гарних взаємин (з 38,4 % до 48,5 %), у контрольних групах цей показник збільшився лише на 0,8 %. Також спостерігаємо тенденцію до збільшення кількості студентів ЕГ зі спрямованістю на ділову співпрацю (34,6 % – після завершення експерименту, 20,4 % – на його початку). Спрямованість на себе діагностували в 16,9 % студентів ЕГ – після завершення експерименту та 41,2 % – на початку експерименту. Як свідчать результати контрольного зрізу, в КГ суттєвих змін не спостерігається.

Нормальна самооцінка, адекватне усвідомлення студентом самого себе виступають важливою передумовою формування в нього духовних цінностей, позитивних переживань (співчуття, симпатії), позитивного ставлення до людей у процесі спілкування, взаємодії.

Проведення зі студентами експериментальних груп спецкурсу, організація позааудиторної діяльності дозволяють констатувати збільшення кількості респондентів із адекватною самооцінкою, що суттєво впливає на спосіб встановлення ними соціальних контактів та є умовою їх успішного життєвого самовизначення. За нашим спостереженням, адекватна самооцінка властива 59,8 % студентів ЕГ (на початку експерименту – 40,1 %). Фіксуємо зменшення кількості студентів із заниженою самооцінкою – на 12,7 %, із завищеною самооцінкою – на 9,1 % (рис. 5.2).

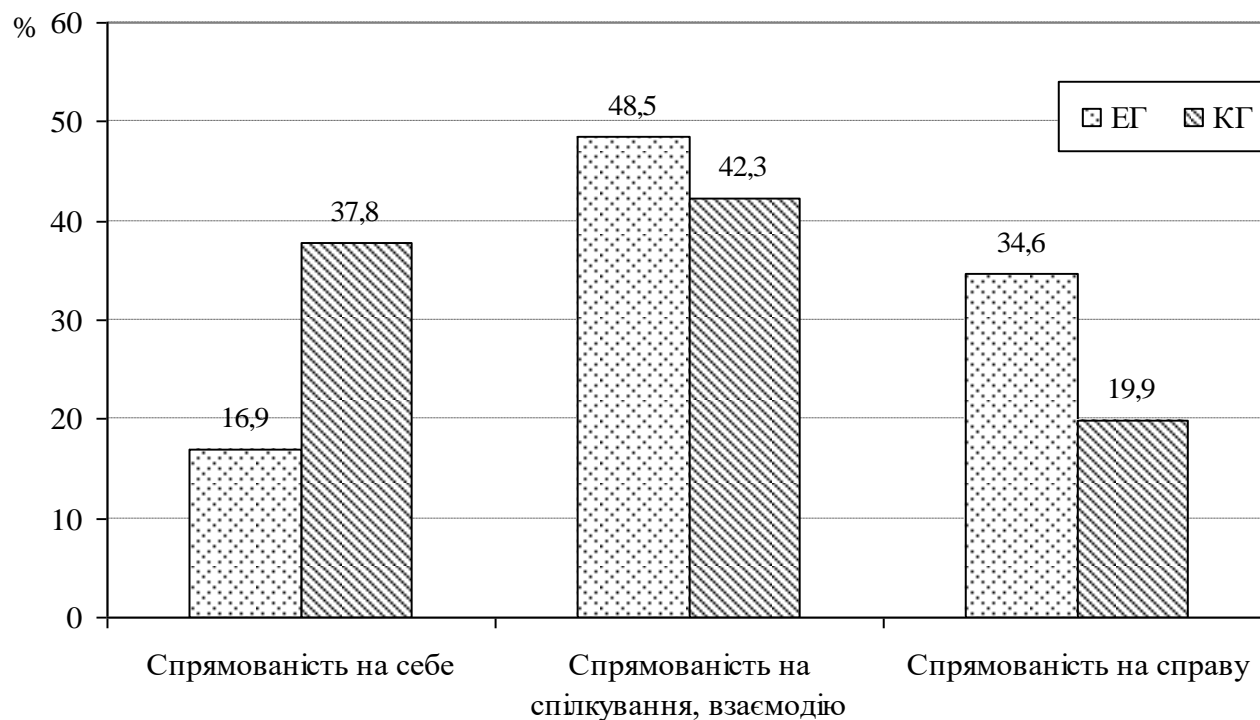


Рис. 5.2. Спрямованість особистості студентів (у %)

Повторне застосування опитувальника «Діагностика емпатії» (І. Юсупова) на визначення рівня вияву студентами емпатії у спілкуванні, взаєминах засвідчує тенденцію до зростання цього показника духовних цінностей в ЕГ (рис. 5.3).

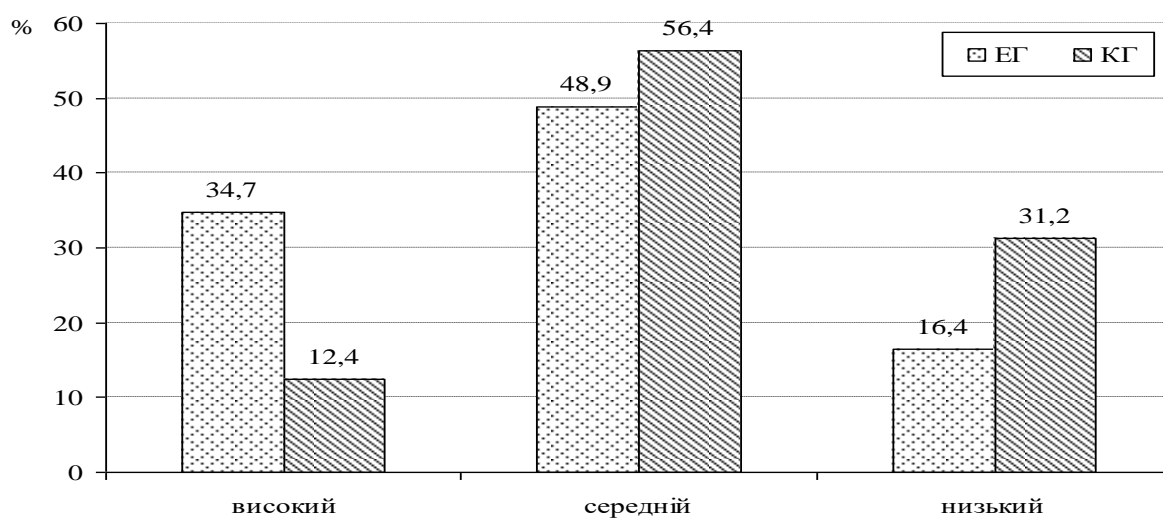


Рис. 5.3. Рівні розвитку емпатії студентів (у %)

Згідно з отриманими результатами високий рівень розвитку емпатії характерний для 34,7 % студентів ЕГ і 12,4 % КГ (на початку експерименту –

11,2 % ЕГ, 10,7 % КГ). Середній рівень розвитку емпатії діагностуємо в 48,9 % респондентів ЕГ та 56,4 % КГ. Спостерігаємо зменшення кількості студентів в ЕГ із низьким рівнем розвитку емпатії (35,4 % – на початку). Щодо контрольних груп, то цей показник зменшився на 6,9 %. Отримані результати засвідчують ефективність проведеної експериментальної роботи зі студентами. Проведена експериментальна робота показує позитивні зрушення у мотивації студентів. Результати вивчення й узагальнення мотивації студентів представлено в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Відповідність мотивації студентів рівням сформованості у них духовних цінностей (у %)

Рівні	Групи мотивів	Групи			
		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Високий	1) орієнтація на спілкування, взаємодію, підтримання гарних взаємин з іншими студентами, батьками, викладачами; 2) ціннісне ставлення до інших; 3) орієнтація на майбутнє (отримання професії, успішна самореалізація).	106	31,4	103	22,1
Достатній	1) уникнення неприємних ситуацій, осуду і покарання; 2) бажання завоювати позитивне ставлення, авторитет серед інших (одногрупників, викладачів, батьків, представників протилежної статі, відомих людей).	166	36,9	161	29,4
Середній	1) орієнтація на вимоги батьків, викладачів, залежність від інших; 2) відповідно до ситуації.	144	24,7	140	32,3
Низький	1) необов'язковість виявлення толерантності, відповідальності, милосердя, гідності, самодостатності у взаєминах; 2) негативне ставлення до окремих людей.	63	7,0	91	16,2

Як засвідчують результати, завдяки участі студентів у спеціально організованій спільній аудиторній та позааудиторній діяльності пізнавальній,

проектній, суспільно корисній (у формі волонтерського руху), краєзнавчо-пошуковій, тренінгах в експериментальних групах – більше стали проявлятися мотиви ціннісного ставлення до інших, орієнтація на спілкування, підтримання позитивних взаємин з людьми. (31,4 % студентів ЕГ (у КГ 22,1 %). 36,9 % студентів ЕГ, 29,4 % КГ орієнтовані на бажання завоювати гарне ставлення людей, авторитет серед ровесників, досягнення успіху, уникнення неприємних ситуацій. Слід відзначити тенденцію до зменшення кількості респондентів ЕГ, які виявляють духовні цінності залежно від ситуації, на 5,4 % (31,1 % – на початку експерименту, 24,7 % – після його завершення). У контрольних групах ситуативний характер мотивації щодо виявлення духовних цінностей властивий 28,3 % респондентів на початку експерименту та 32,3 % після його завершення. Суттєво зменшилася кількість респондентів ЕГ, які вважають, що духовні цінності (толерантність, відповідальність, милосердя) виявляти у взаєминах необов'язково (7,0 % – після завершення експерименту, 13,2 % – на його початку). Отже, за результатами констатувального і контрольного зрізів проведена експериментальна робота сприяла становленню внутрішньої мотивації студентської молоді, розвитку емоційно-ціннісного компонента, що забезпечує саморегульованість, стабільність і повноцінну інтеріоризацію духовних цінностей. Динаміку рівнів сформованості емоційно-ціннісного компонента представлено в таблиці 5.6 та рисунку 5.4.

Таблиця 5.6

Показники сформованості емоційно-ціннісного компонента духовних цінностей студентів на початку та після завершення експерименту

Рівні сформованості	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	53	11,1	53	10,7	161	33,7	108	21,9
Достатній	166	34,6	161	32,6	184	38,3	130	26,3
Середній	149	31,1	140	28,3	102	21,3	166	33,4
Низький	111	23,2	141	28,4	32	6,7	91	18,4

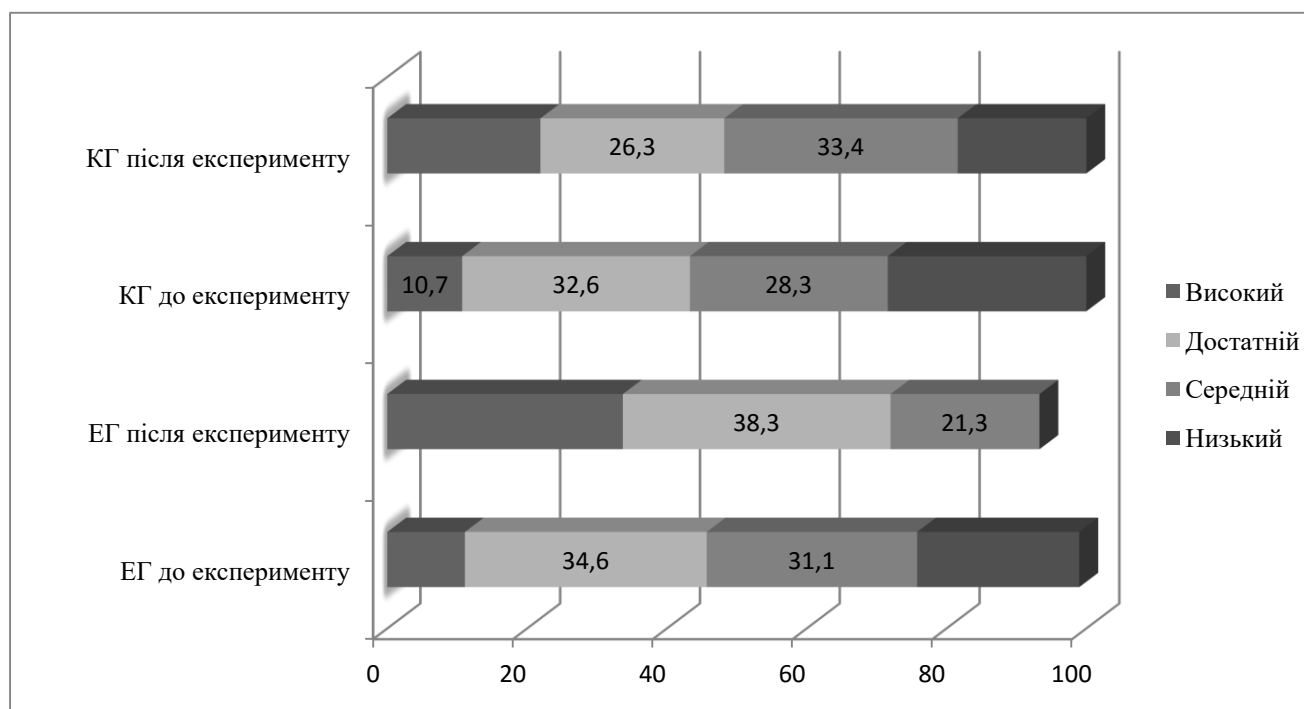


Рис. 5.4. Динаміка формування емоційно-ціннісного компонента духовних цінностей студентів

Для перевірки достовірності результатів експерименту також використовуємо λ -критерій Колмогорова-Смирнова (для відшукування точки, у

якій сума накопичених розбіжностей між розподілами в експериментальних та контрольних групах є найбільшою, та оцінки достовірності цих розбіжностей) та φ^* -кутове перетворення Фішера (для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах).

Підраховуємо значення λ -критерію за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_e \times n_k}{n_e + n_k}} = 0,239 \sqrt{\frac{479 \times 495}{479 + 495}} = 3,74.$$

За таблицею визначаємо, що отримане значення $\lambda = 3,74$ відповідає рівню статистичної значущості $\rho < 0,00001$.

Критичні значення λ , які відповідають прийнятним рівням значущості:

$$\lambda_{0,05} = 1,36, \quad \lambda_{0,01} = 1,63.$$

$3,74 > 1,63$, отже, розбіжності між розподілами достовірні.

Таблиця 5.7

Розрахунок λ -критерію для зіставлення емпіричних розподілів сформованості емоційно-ціннісного компонента духовних цінностей студентів у експериментальних та контрольних групах

Рівні сформованості i	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	f_e	F_k	f^*e	f^*k	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Високий	161	108	0,336	0,218	0,336	0,218	0,118
Достатній	184	130	0,384	0,263	0,720	0,481	0,239
Середній	102	166	0,213	0,335	0,933	0,816	0,117
Низький	32	91	0,067	0,184	1,000	1,000	0,000
Усього	479	495	1	1			

Для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах застосовуємо φ^* -кутове

перетворення Фішера. Максимальна виявлена різниця між двома накопиченими емпіричними частотами становить 0,239. Вона накопичена на достатньому рівні сформованості емоційно-ціннісного компонента духовних цінностей.

Використовуємо верхню межу цієї категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (високий та достатній рівні) та «ефекту немає» (середній та низький рівні). Складаємо чотириклітинну таблицю для розрахунку ϕ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ.

Таблиця 5. 8

Розрахунок ϕ^* -кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості емоційно-ціннісного компонента духовних цінностей студентів у експериментальних та контрольних групах

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	345	72,0	134	28,0	479
КГ	238	48,1	257	51,9	495
Усього	583		391		

Відповідно до результатів визначаємо величини ϕ_1 та ϕ_2 , які дорівнюють відсотковим долям кожної групи:

$$\phi_1(72,0\%) = 2,026, \quad \phi_2(48,1\%) = 1,533.$$

Визначаємо емпіричне значення критерію ϕ^* :

$$\phi^*_{емп} = (2,026 - 1,533) \times \sqrt{\frac{479 \times 495}{479 + 495}} = 7,701.$$

Критичні значення ϕ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Встановлюємо, що $\varphi^*_{елп} > \varphi^*_{кр}$. Отже, розбіжності між відсотковими долями достовірні.

На наступному етапі контрольного зрізу аналізуємо рівень сформованості праксичного компонента духовних цінностей. Результати вивчення засвідчують зростання показників сформованості цього компонента. Зокрема повторне проведення тесту КОЗ фіксує збільшення кількості студентів із розвинутими комунікативними й організаторськими здібностями. За нашим спостереженням, у 41,4 % студентів ЕГ, 27,0 % КГ спостерігаємо високий рівень вияву комунікативних і організаторських здібностей (на констатувальному етапі експерименту в ЕГ – 21,9 %, КГ – 23,2%). Середній рівень сформованості комунікативних і організаторських здібностей констатуємо в 35,9 % студентів ЕГ та 33,7 % КГ. Указані здібності виявляються на рівні нижчому, ніж середній в 14,4 % респондентів ЕГ (проти 32,7 % – на початку експерименту) та у 25,9 % респондентів КГ (на початку експерименту – 30,8 %). Студентів із низьким рівнем сформованості комунікативних і організаторських здібностей представлено у 8,3 % ЕГ після завершення експерименту, 15,3 % – на його початку. У контрольних групах спостерігаємо 13,4 % студентів із низьким рівнем розвитку комунікативних і організаторських здібностей після завершення експерименту та 13,1 % – на початку експерименту (фіксуємо збільшення на 0,3 %).

Отже, можна стверджувати, що активна участь студентів у ділових іграх, співлекціях, взаємолекціях, самосемінарах, круглих столах, годинах спілкування, дискусійних гойдалках, конкурсах творчих ідей, тренінгах, пізнавальній, волонтерській, проектній діяльності, виконання ними певних соціальних ролей сприяють розвитку в них комунікативних і організаторських здібностей, стимулюють бажання спілкуватися, розвивають емоційні контакти як у групі, так і поза її межами, вчать запобігати конфліктним ситуаціям.

Спостереження за поведінкою студентів у ситуаціях спілкування, взаємодії, застосування методів оцінки і самооцінки засвідчують зростання показників сформованості практичного компонента духовних цінностей. Аналіз показує, що в експериментальних групах знизилася кількість респондентів, які виявляють духовні цінності ситуативно (середній рівень сформованості): 40,7% – на початку експерименту, 16,9 % – після завершення експерименту. У 40,1 % студентів ЕГ, 29,3 % КГ фіксуємо вияв духовних цінностей у більшості випадків (достатній рівень сформованості), що на 10,4 % більше ніж на констатувальному етапі експерименту. У КГ відбулося зростання лише на 0,8 %. В експериментальних групах у 34,9 % студентів встановлюємо вияв духовних цінностей завжди – на противагу 16,5% (високий рівень сформованості). Можна також спостерігати зниження низького рівня сформованості практичного компонента духовних цінностей в експериментальних групах на 4,9 %, у контрольних групах – тільки на 1,9 %.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що внаслідок проведеної експериментальної роботи спостерігається збільшення кількості студентів ЕГ із високим і достатнім рівнем сформованості практичного компонента духовних цінностей (див. табл. 5.9 та рис. 5.5), що дає підстави зробити висновок про педагогічну доцільність та ефективність запропонованої в освітньому процесі закладу вищої освіти структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей, яка включає спецкурс «Духовні цінності особистості: шляхи формування», ділові ігри, турніри за вподобаннями, тренінг «Сприяння своєму зростанню», складання індивідуальних програм особистісного зростання, самопрезентації, дискусійні гойдалки, вирішення індивідуально-ціннісних проблем («графіті», «кути», «сніжки»).

**Показники сформованості практичного компонента духовних цінностей
на початку та після завершення експерименту**

Рівні сформованості	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	40	8,3	42	8,5	167	34,9	100	20,1
Достатній	96	20,1	141	28,5	192	40,1	145	29,3
Середній	195	40,7	108	21,9	81	16,9	189	38,2
Низький	148	30,9	204	41,1	39	8,1	61	12,4

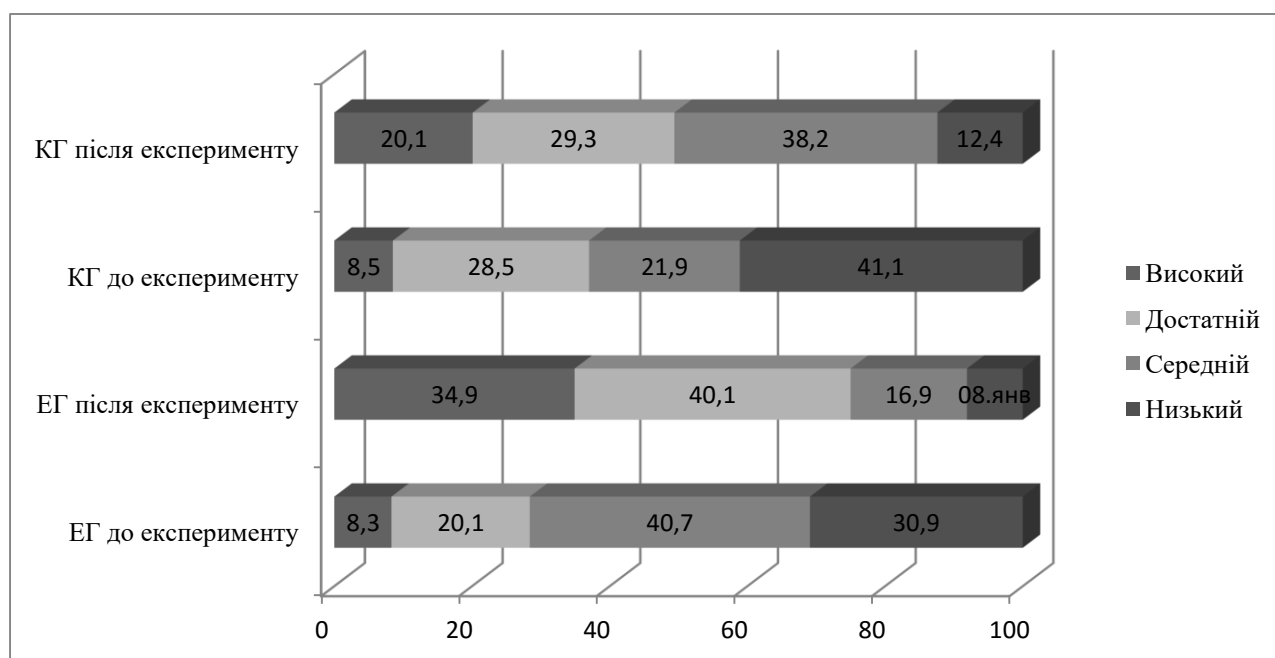


Рис. 5.5. Динаміка формування практичного компонента духовних цінностей студентів

Перевірка достовірності результатів експерименту використано λ -критерій Колмогорова-Смирнова (для відшукування точки, у якій сума накопичених розбіжностей між розподілами в експериментальних та контрольних групах є найбільшою, та оцінки достовірності цих розбіжностей) та φ^* -кутове перетворення Фішера (для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та

контрольних групах). Розрахунок λ -критерію для зіставлення емпіричних розподілів сформованості практичного компонента духовних цінностей студентів у експериментальних та контрольних групах відображено у таблиці 5.10.

$$d_{\max} = 0,255.$$

Підраховуємо значення λ -критерію за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_e \times n_k}{n_e + n_k}} = 0,255 \sqrt{\frac{479 \times 495}{479 + 495}} = 3,97.$$

За таблицею визначаємо, що отримане значення $\lambda = 3,97$ відповідає рівню статистичної значущості $\rho < 0,00001$.

Критичні значення λ , які відповідають прийнятним рівням значущості:

$$\lambda_{0,05} = 1,36, \quad \lambda_{0,01} = 1,63.$$

$3,97 > 1,63$, отже, розбіжності між розподілами достовірні.

Таблиця 5.10

Розрахунок λ -критерію для зіставлення емпіричних розподілів сформованості практичного компонента духовних цінностей студентів у експериментальних та контрольних групах

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	fe	fk	f*e	f*k	Σf^*e	Σf^*k	
Високий	167	100	0,349	0,202	0,349	0,202	0,147
Достатній	192	145	0,401	0,293	0,749	0,495	0,255
Середній	81	189	0,169	0,382	0,919	0,877	0,042
Низький	39	61	0,081	0,123	1,000	1,000	0,000
Усього	479	495	1	1			

Для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах застосовуємо ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Максимальна виявлена різниця між двома накопиченими емпіричними частотами становить 0,255. Вона встановлена на достатньому рівні сформованості праксичного компонента духовних цінностей.

Взявши за основу верхню межу цієї категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (високий та достатній рівні) та «ефекту немає» (середній та низький рівні). Складаємо чотириклітинну таблицю для розрахунку ϕ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ (табл. 5.11).

Таблиця 5.11

Розрахунок ϕ^* -кутового перетворення Фішера для зіставлення емпіричних розподілів сформованості праксичного компонента духовних цінностей студентів експериментальних та контрольних груп

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	359	74,9	120	25,1	479
КГ	245	49,5	250	50,5	495
Усього	604		370		

За результатами, представленими в таблиці, визначаємо величини ϕ_1 та ϕ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\phi_1(74,9\%) = 2,092, \quad \phi_2(49,5\%) = 1,561.$$

Встановлюємо емпіричне значення критерію ϕ^* :

$$\phi^*_{em} = (2,092 - 1,561) \times \sqrt{\frac{479 \times 495}{479 + 495}} = 8,289.$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Таким чином, $\varphi^*_{емт} > \varphi^*_{кр}$. Отже, розбіжності між відсотковими долями достовірні.

Для визначення рівня залежності між показниками практичного компонента студентів та такими показниками, як розуміння сутності духовних цінностей, механізми її вияву, мотиви поведінки, емпатія, використовуємо метод рангової кореляції Спірмена (Сидоренко, 2003, с. 291). Оцінки показників практичного компонента, рівнів розуміння сутності духовних цінностей, механізмів їх вияву, мотивів поведінки набувають чотирьох різних значень: низький, середній, достатній, високий, оцінки рівнів емпатії – трьох значень: низький, середній, високий. Спочатку порівнювані ряди значень ранжуються з порядкової шкали в числові значення так, що їх мінімум стає рівний 1 (мінімальний ранг), а максимум (максимальний ранг) – кількості досліджуваних студентів n (у цьому випадку 130).

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена обчислюємо за формулою:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum (x_i - y_i)^2 + T_a + T_b}{n(n^2 - 1)},$$

де x_i – ранги першої змінної,

y_i – ранги другої змінної,

n – кількість досліджуваних студентів.

Поправки на однакові ранги T_a, T_b :

$$T_a = \sum (a^3 - a)/12, T_b = \sum (b^3 - b)/12,$$

де a – обсяг кожної групи однакових рангів у ранговому ряді першої змінної,

b – обсяг кожної групи однакових рангів у ранговому ряді другої змінної.

Отримані коефіцієнти кореляції перевіряємо на значущість за допомогою таблиці критичних значень (Титкова, 2002 с. 110). У ряду, що відповідає кількості студентів, знаходимо найбільше критичне значення, яке не перевищує обчислене, і в кожному стовпчику таблиці визначаємо відповідний рівень значущості (імовірність помилки) p . Тоді робимо висновок, що кореляція між досліджуваними показниками значуща з рівнем значущості p . Розглядаємо тільки стовпчики таблиці з рівнями значущості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. З таблиці знаходимо критичні значення коефіцієнта кореляції для кількості студентів $n = 130$:

$$r_{кр} = \begin{cases} 0,172 (p \leq 0,05), \\ 0,225 (p \leq 0,01). \end{cases}$$

Якщо для вибірки зі 130 студентів коефіцієнт кореляції менший за критичне значення 0,172, то імовірність помилки $p > 0,05$, тому кореляцію вважаємо не значущою (див. табл. 5.12).

Якщо коефіцієнт кореляції лежить між значеннями 0,172 і 0,225 (відповідні значення в таблиці преставлені символом *), то кореляція між досліджуваними показниками значуща з рівнем значущості $p \leq 0,05$, а якщо коефіцієнт кореляції більший ніж 0,225 (відповідні значення в таблиці представлені символом **), то кореляція між досліджуваними показниками значуща з рівнем значущості $p \leq 0,01$.

Усі показники праксичного компонента духовних цінностей корелюють із мотивами поведінки – від 0,486 до 0,615, емпатією – від 0,401 до 0,593, характеристиками когнітивного компонента – від 0,193 до 0,382. Найбільш значущий статистичний зв'язок спостерігаємо між вміннями дотримуватися моральних норм, правил поведінки, взаєминах з близькими та мотивами поведінки (0,615). Результати підрахунку узагальне у таблиці 5.12.

Таблиця 5.12

Матриця коефіцієнтів кореляції Спірмена для студентів між показниками праксичного компонента духовних цінностей та характеристиками когнітивного компонента, мотивами поведінки, емпатією

№	Показники праксичного компонента	Коефіцієнт кореляції		
		Розуміння сутності духовних цінностей, механізмів їх вияву	Мотиви поведінки	Емпатія
1.	Виявляють активність у встановленні позитивних взаємин з іншими, відповідальність	0,193*	0,594**	0,401**
2.	Дотримуються моральних норм, правил поведінки у спілкуванні, взаєминах з людьми; виявляють доброзичливість, ввічливість, чуйність, милосердя, тактовність, толерантність у взаєминах з людьми	0,258**	0,615**	0,486**
3.	Виявляють творчий характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії, варіативність поведінки (уміння ефективно взаємодіяти, усувати напруження у взаєминах), емпатію, милосердя	0,382**	0,577**	0,418**
4.	Демонструють морально-духовні якості	0,312**	0,486**	0,593**

Найменш тісні зв'язки показника праксичного компонента (активність у встановленні позитивних взаємин з іншими, відповідальність) і характеристиками когнітивного компонента (0,193). Отже, стає очевидним, що духовні цінності є однією з основних умов конструктивного розвитку студентської молоді, зокрема формування в неї позитивної мотивації до саморозвитку і самовдосконалення, інтеріоризації базових надбань і

цінностей культури, актуалізацією усвідомлення значущості духовних цінностей для їх успішної адаптації й самореалізації в суспільстві.

Узагальнення показників сформованості духовних цінностей учасників ЕГ та КГ після завершення формувального етапу експерименту демонструє позитивну динаміку: високий рівень сформованості духовних цінностей властивий 32,8 % респондентів ЕГ та 10,6 % студентів КГ; достатній рівень зафіксовано у 39,9 % учасників ЕГ та 17,4 % студентської молоді КГ; середній рівень притаманний 20,1 % студентам ЕГ та 35,6 % – КГ; низький рівень – 7,2 % респондентів ЕГ та 36,4 % – КГ. Характеристику рівнів сформованості духовних цінностей студентів до та після завершення формувального етапу експерименту подано у таблиці 5.13.

Таблиця 5.14

Характеристика рівнів сформованості духовних цінностей студентів до та після формувального етапу експерименту

Рівні сформованості	Контрольна група			Експериментальна група		
	до експерименту	після експерименту	динаміка	до експерименту	після експерименту	динаміка
Низький	40,0 %	36,4 %	-3,6 %	38,8 %	7,2 %	-31,6 %
Середній	36,0 %	35,6 %	-0,4 %	37,3 %	20,1 %	-17,2 %
Достатній	16,3 %	17,4 %	+1,1 %	15,3 %	39,9 %	+24,6 %
Високий	8,7 %	10,6 %	+1,9 %	8,6 %	32,8 %	+24,2 %

Показники рівнів сформованості духовних цінностей студентів ЕГ на контрольному етапі дослідження значно перевищують показники КГ, що підтверджує ефективність розробленої структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді у освітньому процесі закладу вищої освіти та відповідних педагогічних умов.

Висновки до п'ятого розділу

1. Порівняння результатів констатувального і контрольного етапів експерименту засвідчило позитивні зміни в характеристиках духовних цінностей студентів експериментальних груп, а саме: у когнітивній, емоційно-ціннісній, поведінковій сферах, у показниках рівнів сформованості духовних цінностей, а отже, підтвердили ефективність запропонованої нами структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді та педагогічних умов: конструювання духовно спрямованого змісту навчання студентів закладів вищої освіти; формування у студентській групі виховного середовища, що активізує засвоєння студентами духовних цінностей; педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні, вияві духовних цінностей.

2. Контрольний етап експерименту виявив позитивну динаміку рівнів сформованості знань студентів про духовні цінності, характерні ознаки їх вияву, обсягу і міцності знань, які відображають ступінь розуміння ними поняття «духовні цінності», його основних складових.

3. Доведено, що проведена експериментальна робота сприяла становленню внутрішньої мотивації студентської молоді, розвитку емоційно-ціннісного компонента, який забезпечує саморегульованість, стабільність і повноцінну інтеріоризацію духовних цінностей

4. Встановлено, що активна участь студентів у ділових іграх, співлекціях, взаємолекціях, самосемінарах, круглих столах, годинах спілкування, дискусійних гойдалках, конкурсах творчих ідей, тренінгах, пізнавальній, волонтерській, проектній діяльності, виконання ними певних соціальних ролей сприяють розвитку в них комунікативних і організаторських здібностей, стимулюють бажання спілкуватися, розвивають емоційні контакти як у групі, так і поза її межами, вчать запобігати конфліктним ситуаціям.

5. Здійснення порівняльного аналізу рівнів сформованості духовних

цінностей юнаків і дівчат у контрольних і експериментальних групах після завершення формувального етапу експерименту виявило позитивну динаміку в рівнях сформованості компонентів духовних цінностей. Показники сформованості досліджуваної якості в експериментальних групах на контрольному етапі дослідження значно перевищують показники контрольних груп студентів і в декілька разів перевищують відповідні показники, здобуті на констатувальному етапі дослідження. Високий рівень сформованості духовних цінностей властивий 32,8 % респондентів ЕГ та 10,6 % студентів КГ; достатній рівень зафіксовано у 39,9 % учасників ЕГ та 17,4 % студентської молоді КГ; середній рівень притаманний 20,1 % студентам ЕГ та 35,6 % – КГ; низький рівень – 7,2 % респондентів ЕГ та 36,4 % – КГ.

Отже, контрольний етап експерименту підтвердив ефективність запропонованого змісту, форм і методів роботи щодо формування духовних цінностей студентської молоді.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та наукове вирішення проблеми формування духовних цінностей студентської молоді у освітньому процесі закладу вищої освіти. Результати проведеного дослідження підтвердили правомірність провідних положень головної та часткових гіпотез, засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань і надали підстави для таких висновків:

1. На основі аналізу наукових джерел у філософії, психології, педагогіці обґрунтовано теоретико-методологічні засади формування духовних цінностей особистості.

Аналіз підходів до визначення сутності поняття «духовні цінності» дав змогу інтерпретувати його як певний ступінь єдності духовно-моральних властивостей індивіда, що виявляються в суб'єкт-суб'єктних та міжкультурних взаєминах, скеровують, орієнтують, регулюють стосунки людей. Вони виступають у гармонійній єдності людини із самою собою, з іншими людьми, природою, суспільством.

Уточнено сутність поняття «*духовні цінності студентської молоді*» як інтегральне особистісне утворення, спрямоване на інших людей (відповідальність, толерантність, милосердя) та на себе (гідність, самодостатність), що робить поведінку конструктивною та забезпечує можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію особистості в суспільстві.

Досліджено проблему формування духовних цінностей особистості в історико-педагогічній ретроспективі. Зокрема, з'ясовано, що ця проблема ще не знайшла достатнього розкриття в контексті педагогічної теорії. У працях учених-педагогів (М. Демков, О. Духнович, М. Корф, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга) акцентовано увагу на характерних ознаках духовних цінностей, з-поміж яких: чуттєве ставлення до світу, вияв гідності, поваги,

доброзичливості, толерантності, честі, почуття обов'язку у ставленні до людей і батьківщини. Духовність виявляється, насамперед, у суспільно значущих прагненнях особистості.

Визначено провідні методологічні підходи (системний, аксіологічний, полісуб'єктний) та принципи формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти.

2. Визначено змістову структуру феномену духовних цінностей особистості, яка представлена взаємопов'язаними і взаємозумовленими *компонентами*: 1) когнітивним, який охоплює знання про сутність і зміст духовних цінностей особистості, відповідні моделі соціальної поведінки; 2) емоційно-ціннісним, котрий визначається почуттями, переживаннями, що відображають ставлення студентів до духовних цінностей як особистісних надбань; 3) практичним, що проявляється у здатності особистості до практичних діянь (вчинків) на основі духовних цінностей.

З'ясовано, що студентський вік є оптимальним для розвитку ціннісно-сміслових структур свідомості особистості й характеризується як завершальний етап підготовки до самостійної професійної діяльності. Духовні цінності студентів зумовлюються їх ціннісними орієнтирами, моральними переконаннями, взаємостосунками з оточуючими, здатністю діяти відповідно до соціально прийнятих норм поведінки. Вони відображають ставлення до себе, інших людей, навколишнього світу.

Згідно зі структурою феномену визначено та обґрунтовано критерії й показники сформованості духовних цінностей студентів закладів вищої освіти, виділено чотири рівні їх сформованості: високий, достатній, середній, низький.

Критерієм когнітивного компоненту виступає знання про духовні цінності, глибина їх осмислення та усвідомлення доцільності оволодіння ними (показники: розуміння сутності духовних цінностей особистості (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність), механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення в щоденній

життєдіяльності; знання моральних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, та усвідомлення доцільності їх дотримання; володіння системою знань про комунікативні властивості особистості, засоби і механізми взаємодії). *Критерієм* емоційно-ціннісного компонента визначено *значущість для особистості духовних цінностей як основи поведінки, діяльності та спілкування* (показники: ціннісне ставлення до правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі; емоційно-позитивне ставлення до себе, одногрупників, інших людей, навколишньої дійсності; гуманістична установка на взаємодію; розвинута емпатія; емоційна саморегуляція). *Критерієм* практичного компонента виступає *здатність особистості діяти на основі духовних цінностей* (показники: свідомо регульована поведінка, діяльність, спілкування на основі морально-духовних норм; ціннісний характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії, готовність до соціально значущої активності).

3. Розкрито потенціал суспільно-гуманітарних дисциплін та позааудиторної діяльності у формуванні духовних цінностей студентської молоді.

На основі аналізу змісту навчальних дисциплін «Філософія», «Історія української культури», «Культурологія», «Етика і естетика», «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Теорія і методика виховання» визначено, що потенціал суспільно-гуманітарних навчальних дисциплін зумовлений особливостями змісту, що становить собою сукупність теорій, положень, норм, знань із галузей, що безпосередньо пов'язані з духовним і соціальним життям людини і людських спільнот, створюють умови для всебічного, гармонійного розкриття духовного та творчого потенціалу особистості, а саме: освіта, виховання, наука, культура, мораль, релігія, свобода, права і обов'язки людини, інформаційний простір, соціальна активність, праця, благодійність та ін. Водночас встановлено факт недостатньої висвітлення в проаналізованих програмах питань духовності, духовних цінностей, духовного становлення і розвитку особистості.

За результатами вивчення досвіду позааудиторної діяльності закладу вищої освіти зроблено висновок, що організація виховного процесу не завжди орієнтована на створення умов для саморозвитку, самоідентифікації особистості студента, реалізації його природних задатків і здібностей, формування в нього духовних цінностей. Обґрунтовано, що потенціал позааудиторної діяльності щодо формування духовних цінностей студентської молоді може бути реалізований за цілеспрямованого комплексного застосування різноманітних форм і методів, що передбачають вирішення й моделювання професійних завдань і ситуацій, озброєння студентів методами й прийомами управління власним настроєм, самопочуттям і поведінкою, «програвання» життєвих ситуацій, які ефективно сприяють формуванню духовних цінностей.

4. Розроблено *структурно-функціональну модель формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти*, основні компоненти якої відображено у цільовому (мета і завдання), теоретико-методологічному (методологічні підходи, принципи), змістовому (компоненти феномену «духовні цінності особистості»), технологічному (педагогічні умови; форми, методи, засоби формування духовних цінностей студентів), результативному (підвищення рівня сформованості духовних цінностей студентів) блоках.

Визначено та обґрунтовано педагогічні умови ефективності формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти (конструювання духовноспрямованого змісту навчання студентів закладу вищої освіти; формування у студентській групі виховного середовища, що активізує інтеріоризацію студентами духовних цінностей; педагогічна підтримка студентів у духовному самовизначенні, вияві духовних цінностей в освітньому процесі закладу вищої освіти).

5. Розроблено та апробовано змістово-методичне забезпечення формування духовних цінностей студентської молоді у освітньому процесі закладу вищої освіти.

Конструювання духовно спрямованого змісту навчання студентів передбачало корегування навчальних програм та оновлення методичного забезпечення суспільно-гуманітарних дисциплін («Філософія», «Історія української культури», «Культурологія», «Етика і естетика») та дисциплін професійно-педагогічного циклу («Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Теорія і методика виховання»). Оптимізація пошуково-дослідної діяльності студентів в межах означених дисциплін мала на меті забезпечити сприятливі умови для опанування знань про особливості духовного світу людини, визначення духовних цінностей як феномену особистісного буття, способи їх прояву у суспільному житті.

З'ясовано, що значний потенціал у процесі формування духовних цінностей студентської молоді має розроблений *спецкурс «Духовні цінності особистості: шляхи формування»*, оскільки він створює оптимальні умови для здобуття студентами знань про духовні цінності, інтеріоризації їх як особистісної цінності, накопичення досвіду виявлення відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності. Змістове наповнення занять зі спецкурсу було спрямоване на активне навчання студентів вольової саморегуляції, прийомів самовиховання, ознайомлення з техніками ефективного самопрограмування щодо виявлення духовних цінностей у повсякденному житті та екстремальних ситуаціях.

Програмою спецкурсу передбачено самостійну роботу юнаків і дівчат над особистісним розвитком: індивідуальний тренінг самовиховання; застосування комплексу методів і засобів самоорганізації; утвердження морально-етичних почуттів, опанування вмій і навичок інтелектуального, емоційного, творчого самозбагачення.

Формування у студентській групі виховного середовища, що активізує інтеріоризацію студентами духовних цінностей, відбувалось у різноманітних формах організації освітнього процесу ЗВО. Форми і методи, застосовані для формування духовних цінностей, добирались з огляду на їх соціальну зумовленість і практичну значущість; провідними формами освітнього

процесу обрано такі: теоретичного навчання (лекція, семінар, спецкурс, конференція тощо); комбінованого навчання (самосемінар, співлекція, взаємолекція, тренінг-курс, усний журнал); навчально-практичні: година куратора, година спілкування, веб-квест, брейн-ринг, прес-конференція, екскурсія); практично-масові (конкурс, свято, вечір запитань і відповідей, КВК, турнір за вподобаннями); проектна, суспільно корисна (у формі волонтерського руху) діяльність.

Для досягнення ефективності процесу формування духовних цінностей студентів використано низку методів, зокрема: сократівські бесіди, сюжетно-рольові ігри, ділові ігри, складання індивідуальних програм особистісного зростання, самопрезентація, розроблення та захист творчих проектів, дискусійні «гойдалки», вирішення індивідуально-ціннісних проблем («кути», «сніжки», «графіті»), вправи, обговорення моральних дилем.

Обґрунтовано значущість і зміст педагогічної підтримки у процесі формування духовних цінностей студентської молоді як допомогу викладача, куратора академічної групи, спрямовану на формування глибокої внутрішньої мотивації до формування духовних цінностей, самоосвіти, самовиховання, а також сприяння адаптації до умов реального освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Встановлено, що ефективність формування духовних цінностей студентської молоді значною мірою зумовлена особистісними та професійними якостями викладача, куратора. Доведено ефективність *методичного семінару-практикуму «Духовні цінності особистості: сутність, зміст та особливості формування»*, спрямованого на підвищення рівня готовності викладачів до вирішення завдань формування духовних цінностей у студентів. Структура занять методичного семінару-практикуму охопила такі форми роботи: лекції-діалоги, семінари, дискусії, розв'язання педагогічних завдань, обмін досвідом, тренінг педагогічної рефлексії та ін.

6. Дослідно-експериментальним шляхом перевірено ефективність структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей

студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти та педагогічних умов її ефективної реалізації. Згідно з результатами діагностування рівнів сформованості духовних цінностей у студентів контрольної та експериментальної груп, доведено ефективність зазначеної структурно-функціональної моделі: узагальнення показників сформованості духовних цінностей учасників ЕГ та КГ після завершення формувального етапу експерименту демонструє позитивну динаміку: високий рівень сформованості духовних цінностей властивий 32,8 % респондентів ЕГ (динаміка: +24,2 %); достатній рівень зафіксовано у 39,9 % учасників ЕГ (динаміка: +24,6 %); середній рівень притаманний 20,1 % учасників ЕГ (динаміка: -17,2 %); низький рівень – 7,2 % студентам ЕГ (динаміка: -31,6 %).

Отже, аналіз результатів формувального етапу дослідження довів ефективність визначених теоретико-методичних засад формування духовних цінностей студентської молоді у освітньому процесі закладу вищої освіти, підтвердив педагогічну доцільність і дієвість розробленої структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді та педагогічних умов її ефективної реалізації. Проведена експериментальна робота сприяла здобуттю студентами відповідних знань, становленню внутрішньої мотивації, розвитку емоційно-ціннісного та практичного компонентів феномену, що забезпечило інтеріоризацію духовних цінностей.

Перспективи подальшого дослідження проблеми пов'язані з поглибленим концептуальним аналізом духовних цінностей особистості в сучасних умовах, виявом статевих та індивідуальних відмінностей проявів духовності, особливостей їх формування у студентської молоді. Потреба такого аналізу зумовлює пошук адекватних методів діагностики цього інтегрального утворення в контексті цілісного особистісного розвитку студентів та теоретичне обґрунтування ефективних освітніх технологій з його формування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулов, Р. М. (2003). *Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения): учебно-методическое пособие*. Павлоград : ЗПИЭУ.
2. Абдулов, Р. М. (2002). *Організація позааудиторної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності*. (Дис. канд. пед. Наук). Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг.
3. Аванесова, Г.А. (1998). *Трактовка духовной культуры и духовности в отечественной аналитике в прошлом и теперь*. *Вестник Московского университета: Серия 7. Философия*, 4, 3–17.
4. Августин. Аврелій. (2008). *Сповідь*. (Ю.Мушака, Переклад.]. Львів: Свічадо.
5. Адлер, А. (1997). *Наука жить*. Киев: Port-Royal.
6. Адо, П. (2014). *Що таке антична філософія?*(С.Йосипенко, Переклад.). Київ: Новий Акрополь.
7. Александрова, Г. М. (2014). *Психологічні умови виховання почуттів честі і гідності у студентської молоді*: (Дис. канд. психол. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
8. Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник*. Київ: Либідь.
9. Ананьев, Б. Г. (1977). *О проблемах современного человекознания*. Москва: Наука.
10. Андрущенко, В. А. (2004). *Педагогічна поезія внутрішнього духу інженера: проблема відкриття, виховання і реалізації*. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарної технічної еліти*, 5(9), 29–40.

11. Аникеев, М. В. (2005). Значение веры младших школьников в нравственный идеал при формировании духовных ценностей в начальной школе. *Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX – начало XXI вв.): сборник научных статей.* (с. 125–128). Москва: ИТИП РАО.
12. Анисимов, С. Ф. (1988). *Духовные ценности: производство и потребление.* Москва: Прогресс.
13. Анохина, Т. В. (2000). Педагогическая поддержка как реальность современного образования. *Классный руководитель*, 3, 60–65.
14. Аристотель. (1984). *Сочинения в 4 томах. Т. 4.* Москва: Мысль.
15. Асмолов, А. Г. (1990). *Психология личности.* Москва: Издательство Московского государственного университета имени М. Ломоносова.
16. Асташова, Н. А. (2002). Концептуальные основы педагогической аксиологии. *Педагогика: научно-теоретический журнал*, 8, 8–13.
17. Бабанский, Ю. К. (1977). *Как оптимизировать процесс обучения: общедидактический аспект.* Москва: Педагогика.
18. Бабанский, Ю. К. (1982). *Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы.* Москва: Просвещение.
19. Баева, Л. В. (2004). *Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории.* (Монография). Астрахань: Издательство Астраханского государственного университета.
20. Балл, Г. О. (1994). Гуманістичні засади педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*, 2, 3–4.
21. Бахтин, М. М. (1984–1985). К философии поступка. В М. М. Бахтин (Ред.). *Философия и социология науки и техники: ежегодник АН СССР, Науч. совет по философским и социальным проблемам науки и техники* (с. 121–134). Москва: Наука.

22. Безкоровайна, О. В. (2017). Проблема виховання толерантної особистості в умовах полікультурності сучасного освітнього простору. *Нова педагогічна думка*, 1(89), 85–89.
23. Безкоровайна, О. В. (2015). Формування міжкультурної толерантності студентів-філологів у контексті аксіологічної парадигми. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: науковий збірник: наукові записки РДГУ*, 11(54), 4–7.
24. Безугла, М. В. (2015). *Формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти*. (Дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Київ.
25. Белорусов, С. А. (1998). Психология духовности, веры и религии. *Журнал практического психолога*, 6, 21–43.
26. Бех, І. Д. (1995). *Від волі до особистості*. Київ: Україна-Віта.
27. Бех, І. Д. (1997а). Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1, 124–130.
28. Бех, І. Д. (1997б). Цінності як ядро особистості. В О. В. Сухомлинська (Ред.). *Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник* (с. 8–12). Київ: АПН України.
29. Бех, І. Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник*. Київ: ІЗМН.
30. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості (Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади)*. Київ: Либідь.
31. Бех, І. Д. (2005). Психологічні резерви виховання особистості. *Рідна школа*, 2, 1–4.
32. Бех, І. Д. (2006). *Виховання особистості: сходження до духовності*. Київ: Либідь.
33. Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості: підручник*. Київ: Либідь.
34. Бех, І. Д. (2009). Гідність як духовний геном особистості. *Педагогіка і психологія*, 1(62), 76–89.

35. Бех, І. Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*. Київ: Академвидав.
36. Бех, І. Д. (2017). Компетентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Кн.1)*, 21, 6–21.
37. Бирко, Н. М. (2013). Особливості формування толерантності учнів молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Донбасу*, 4, 12–18. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_17
38. Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І., Овчарук, О. В., & Пометун О. І. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики*. Київ: К.І.С.
39. Білоусова, В. О. (1997). *Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи*. (Монографія). Київ: ІЗМН.
40. Большой энциклопедический словарь. (1998). Москва: Академия.
41. Боришевський, М. Й. (1997). Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості. В О. В. Сухомлинська (Ред.). *Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник* (с. 21–25). Київ: АПН України.
42. Боришевський, М. Й. (2010). *Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності*. (Монографія). Київ: Академвидав.
43. Боришевський, М. Й., Пилипенко, Л. І., Пенькова, О. І. (2013). *Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
44. Бочелюк, В. Й. (2015). Соціально-психологічні особливості управління сучасною організацією: впровадження культурно-особистісного підходу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 5, 129–134.

45. Бражнич, О. Г. (2001). *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи*. (Дис. канд. пед. наук). Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг.
46. Братусь, Б. С. (1985). *Нравственное сознание личности: психологическое исследование*. Москва: Знание.
47. Будинайте, Г. Л., Корнилова, Т. В. (1993). Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта. *Вопросы психологии*, 5, 99–105.
48. Буева, Л. П. (1996). Духовность и проблемы нравственной культуры / Духовность, художественное творчество, нравственность (материалы «круглого стола»). *Вопросы философии*, 2, 3–9.
49. Бусел, В. Т. (Ред.). (2001). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
50. Быков, А. К. (2010). Формирование патриотического сознания молодежи. *Педагогика*, 9, 10–20.
51. Верхола, А. П. (1976). *Оптимизация процесса обучения в вузе*. Київ: Вища школа.
52. Вишнівська Н. В. (2010). Поняття милосердя і його виховання у дітей. *Вісник психології і педагогіки. Збірник наукових праць Київського університету імені Бориса Грінченка*, 4. Взято з http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць.-_Випуск_4.
53. Вишневський, О. І. (2003). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник*. Дрогобич: Коло.
54. *Вікова психологія* (Заг. ред. Г. С. Костюк). (1976) Київ: Радянська школа.
55. Вітвицька, С. С. (2012). *Практикум з педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання*. Житомир: Видавництво ЖДУ імені І. Франка.
56. Власова, Т. И. (2002). Духовные ценности как культурологические основы воспитания личности. *Стандарты и мониторинг в образовании*, 2, 41–45.

57. Власова, Т. И. (2008). Духовно-нравственное развитие современных школьников как процесс овладения смыслом жизни. *Педагогика*, 9, 108–113.
58. Возняк, С. М. (1999). *Духовні цінності українського народу*. Івано-Франківськ: Плай.
59. Волков, Б. С. (1996). *Психология обучения в детском возрасте*. Москва: Академия.
60. Выготский, Л. С. (1983) *История развития высших психических функций: собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 3*. Москва: Педагогика.
61. Выготский, Л. С. (2003). *Психология развития человека*. Москва: Смысл : ЭКСМО.
62. Выжлецов, Г. П. (2006). Аксиология: становление и основные этапы развития. *Социально-политический журнал*, 1, 86–99.
63. Выжлецов, Г. П. (2008). Духовные ценности и судьба России. *Социально-политический журнал*, 3, 16–32.
64. Гаврилюк, В. В., Трикоз, Н. А. (2002). Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход). *Социологические исследования*, 1, 96–105.
65. Гегель, Г. В. Ф. (1990). *Философия права*. Москва: Мысль.
66. Германова, И. Б., Сидоренко, Е. В. (1996). *Психологический практикум. Межличностные отношения*. Санкт-Петербург.
67. Глінчук, Ю. О. (2011). *Виховання милосердя у дітей молодшого шкільного віку в умовах кардіоревматологічного санаторію*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, Вінниця.
68. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
69. Гончаренко, С. У. (2004). Принцип фундаменталізації освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 5 (9), 72–82.

70. Гончаренко, С. У. (2006). Наука й навчальний предмет. *Шлях освіти*, 1, 8–14.
71. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги.
72. Горіна, О. Т. (2014). *Формування духовної культури студентської молоді у вищих навчальних закладах*. (Дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Київ.
73. Григорьев, Д. В. (2000). *Педагогическая поддержка поиска старшеклассниками ценностных смыслов жизни*. (Дис. канд. пед. наук). Российская академия образования, Москва.
74. Григорьева, С. Н. (2016). Проблема категории ценностей в философии, психологии, социологии и педагогике. *Молодой ученый*, 6, 37–41.
75. Гуло, В. Л., & Котоловец, Л. О., & Левківський К. М. (Ред.).(2013). *Методичні рекомендації з розроблення складових стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)*. Київ: ПТЗО МОНУ.
76. Гуменникова, Т. Р. (2004). Потенційні можливості позааудиторної роботи щодо підготовки студентів до особистісно орієнтованого виховання. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*, 12, 58–61.
77. Гуссерль, Э. (2005). *Избранные работы*. Москва: Издательский дом «Территория будущего».
78. Давидова, Ж. В. (2013). *Педагогічні умови формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді* (Дис. канд. пед. наук) Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків.
79. Давіденко, Н. О. (2012). Куратор академічної групи – вихователь, науковець, організатор у вищих технічних закладах освіти. *Педагогические науки. Методические основы воспитательного процесса*. Взято с
80. http://www.rusnauka.com/7._DN_2007/Pedagogica/20723.doc.htm

81. Даль, В. И. (1995). *Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 томах. Т. 2.* Москва: ТЕРРА.
82. Декарт, Р. (1950). *Избранные произведения.* Москва: ГИПЛ.
83. *Декларація принципів толерантності: резолюція Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16.10.1995 р.* Взято з <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/inain.cgi>.
84. Демков, М. И. (1994). О нравственном воспитании. *Педагогический сборник*, 1, 553–578.
85. Джеймс, У. (1998). *Беседы с учителями о психологии.* Москва: Совершенство.
86. Дзоз, В. О. (2006). *Гуманітарна політика України: проблеми формування та реалізації (соціально-філософський аналіз).* Київ: Наукова думка.
87. Дяба, Т. Г. (2015). Сучасні аспекти формування змісту неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 5-6 (50-51), 16–21.
88. Дильтей, В. (1995). Категории жизни. *Вопросы философии*, 10, 129–143.
89. Дмитренко, Т. О. (2001). Сучасний стан вирішення проблеми оптимізації педагогічного процесу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 1, 14–18.
90. Додонов, Б. И. (1995). Общечеловеческие и национальные духовные ценности в трактовке отечественных философов. В З. И. Равкина (Ред.). *Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность* (с. 84–88). Москва: Издательство МГУ.
91. Додонов, Б. И. (2002). *Эмоция как ценность.* Ростов н / Д. : Феникс.
92. Донченко, М. В. (2004). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття)* (Дис. канд. пед. наук), Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.

93. Дробиницкий, О. Г. (1967). Мир оживших предметов. В О. Г. Дробницький (Ред.). *Проблема ценностей и марксистская философия* (с. 44–45) Москва: Наука.
94. Духнович, О. В. (1961). Народна педагогіка. *Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки* (с. 517–522). Київ: Радянська школа.
95. Дуліна, В. В. (2003). *Соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутнього керівника у сфері управлінської діяльності*. (Дис. канд. пед. наук), Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків.
96. Дьяченко, М. М., Кандыбович, Л. А. (1998). *Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия*. Минск: Хелтон.
97. Єжова, О. О. (2008). Життєві цінності учнівської молоді закладів профтехосвіти. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, Т. 1*, 44–46.
98. Єжова, О. О. (2014). Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 39–43.
99. Єпик, О. В. (2002). Рушійні сили та закономірності формування моральних цінностей. *Психолого-педагогічні основи гуманізації освітнього процесу в школі та ЗВО*, 3, 36–39.
100. Єрмакова, І. Г. (Ред.). (2012). *Компетентнісний підхід у неперервній освіті*. (Монографія). Донецьк: Каштан.
101. Жданенко, С. Б. (2012). Правовий захист честі й гідності: історія та сучасність. *Вісник НТУ. Серія: Філософія*, 43(949). с. 40-47.
102. Желябіна, Н. К. (Ред.). (2007). *Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи: методичні рекомендації*. Запоріжжя: ЗДІА.
103. Жирун, О. А. (2011). Моральна свідомість у професійному становленні. *Вісник Національного технічного університету України «Київський*

- політехнічний інститут». *Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1, 109–112.
104. Жуковський, В. М. (2014). Духовно-моральна роль особистості педагога в умовах цивілізаційних трансформацій. *Креативна педагогіка*, 8, 54–59.
105. Жуковський, В. М. (2002). *Морально-етичне виховання в історії американської школи*. (Монографія). Острог: [б. в.].
106. Журба, К. О. (2014). *Виховання культури гідності молодших підлітків у взаємодії сім'ї і школи: методичні рекомендації*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
107. Заздарнов, А. П. (2001). Менталитет – мировоззрение – духовность. *Новая парадигма*, 22, 5–13.
108. Зайцева, Ю. Е. (2003). *Чувство собственного достоинства как психологический феномен*. (Дис. канд. психол. наук), Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.
109. Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації: навчальний посібник*. Київ: Либідь.
110. Зинченко, В. П., Мещерякова, Б. Г. (Ред.). (1998). *Психологический словарь*. Москва: Педагогика-Пресс.
111. Зверева, І. Д., Коваль Л. Г., Фролов П. Д. (1995). *Діагностика моральної вихованості школярів*. Київ: ІСДО.
112. Здравомислов, А. Г. (1986). *Потребности. Интересы. Ценности*. Москва: Знание.
113. Зеньковский, В. В. (1991). *История русской философии: в 2 томах. Т. 2, ч. 2*. Москва: Наука.
114. Зимянський, А. Р. (2015). *Психологічні умови розвитку моральної самосвідомості підлітків*. (Дис. канд. психол. наук), Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич.

115. Золотухина-Аболина, Е. В. (2006). *Повседневность: философские загадки*. Київ: Ника-Центр.
116. Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. (Монографія). Київ; Черкаси: [б. в.].
117. Илларионов, Л. П. (2002). Духовная культура личности. *Школа духовности*, 3, 23-27.
118. Ильина, Т. А. (1972). *Структурно-системный подход к организации обучения*. Москва: Знание.
119. Каган, М. С. (2007). *Философская теория ценностей*. Санкт-Петербург: ТОВ ТК «Петрополис».
120. Казакова, С. В. (2004). *Переддипломна педагогічна практика в школі: методичні рекомендації*. Хмельницький: ХГПШ.
121. Канішевська, Л. В. (2011). Змістова структура соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 43, 187–192.
122. Кант, И. (1963). *Сочинения в 6 томах. Т. 5*. Москва: Мысль.
123. Кант, И. (1965). *Сочинения в 6 томах. Т. 4*. Москва: Мысль,
124. Караковский, В. А. (2008). Воспитание в школе будущего: общие подходы к проблеме. *Воспитательная работа в школе*, 3, 8–12.
125. Карапузова, Н. В., Процай, Л. М. (2005). Внеаудиторная деятельность как средство воспитания будущих педагогов. *PR в России: образование, тенденции, международный опыт: тезисы докладов и выступлений II всероссийской научно-практической конференции*, Краснодар, 4-8 октября. 2005. (с. 69–73).
126. Карпенко, З. С. (1999). *Психологічні основи аксіогенезу особистості* (Дис. док. психол. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
127. Клакхон, К. (1998). *Зеркало для человека. Введение в антропологию*. Санкт-Петербург: Евразия.
128. Клизовский, А. И. (1990). *Психическая энергия*. Рига: Виедо.

129. Климичин, О. І. (2004). *Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання*. (Дис. канд. психол. наук), Прикарпатський університет імені В. Стефаника, Івано-Франківськ.
130. Климичин, О. І. (2013). *Християнсько-психологічні основи духовного розвитку особистості* (Дис. док. психол. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
131. Климов, Е. А. (1993). Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа. *Психологический журнал (Т. 14.)*, 4, 130–136.
132. Коберник, О. М. (2009). *Методи і засоби особистісно орієнтованого виховання: навчально-методичний посібник*. Умань: Жовтий.
133. Коваль, В. Ю. (2009). Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія, соціологія*, 6, 19–23.
134. Ковровський, І. Г. (2013). *Підготовка майбутніх учителів до виховання в учнів духовно-моральних цінностей*. (Дис. канд. пед. наук), ДЗВО «Переяслав-Хмельниц. державний педагогічний університет імені Г. Сковороди», Переяслав-Хмельницький.
135. Козырева, Т. В. (2006). *Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности*. (Дис. канд. пед. наук), Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова, Кострома.
136. Койре, А. (1985). *Очерки истории философской мысли: о влиянии философских концепций на развитие научных теорий*. Москва: Издательство «Прогресс».
137. Коменский, Я.- А. (1955). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз.
138. Конаржевский, Ю. А. (1986). *Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе*. Челябинск: ЧГПИ.

139. Кондратьева, М. А. (2003). Аксиологический подход к исследованию истории отечественной гимназии и ее современной проблеме. В З. И. Равкин (Ред.). *Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям.* (с. 112–156). Москва: ИТИП РАО.
140. Кондрашова, Л. В. (1988). *Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте.* Киев; Одесса: Вища школа.
141. Кондрашова, Л. В. (1989). *Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов пединститутков к профессиональной деятельности.* (Дис. док. пед. наук), Москва.
142. Конституція України. (1996). Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
143. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования.(2003). *Педагогика*, 1, 3–9.
144. Кордунова, Н. О. (2015). *Розвиток духовності учнів старшого шкільного віку у процесі спілкування.* (Монографія). Луцьк: Вежа-Друк.
145. Корнієнко, О. М. (1998). *Національні цінності особистості: сутність та особливості формування.* (Дис. канд. філософ. наук), Київський університет імені Т. Шевченка, Київ.
146. Корф, Н. А. (1875). Доклад почетного члена Московского университета барона Бердянскому уездному земскому собранию. *Народная школа*, 2, 34–46.
147. Кошелева, А. О. (2001). *Становление социально-нравственной зрелости личности в условиях высшего профессионального образования.* (Дис. канд. пед. наук), Орловский государственный университет, Орел.
148. Красицька, Н. С. (2011). Гуманізація вищої освіти – генеральна складова розвитку професійної морально-духовної особистості. *Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі*, 2, с. 24–31. Взято з <http://www.stattionline.org.ua/pravo/62/8530>

149. Кремень, В. Г. (2001). Освіта в Україні. *Гуманітарні науки: науково-практичний журнал*, 2, 4–17.
150. Кремень, В. Г. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*: (Монографія). Київ: Т-во «Знання України».
151. Кривошапка, І. В. (2015). *Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури*. (Дис. канд. пед. наук), Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Київ.
152. Критерії та показники вихованості. В Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенко (Ред.). *Педагогічна психологія*.(2007) (с. 107–134). Київ: Вища школа.
153. Крошихін, О. Г. (2008). *Управління розвитком професійної самодостатності педагогів в умовах освітнього закладу*. (Дис. канд. пед. наук), Київський національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
154. Кузнєцова, О. В. (2015). *Формування сімейних цінностей у студентів вищих навчальних закладів*. (Дис. канд. пед. наук), Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Київ.
155. Кузьмич, В. К. (2017). *Виховання гуманного відношення до людини у студентів педагогічних університетів*. (Дис. канд. пед. наук), Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Київ.
156. Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Знання.
157. Куницына, В. И., Казаринова, Н. М., Погольша, В. А. (2003). *Межличностное общение: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер.
158. Кушнір, В. М. (2001). Духовність – визначальна складова професійної діяльності педагога. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 1, 42–47.
159. Крымский, С. Б. (1992). Контуры духовности: новые контексты идентификации. *Вопросы философии*, 12, 21–28.
160. Лагутіна, І. В. (2012). Право працівника на трудову честь і гідність як особисте немайнове трудове право. *Ученые записки Таврического*

- национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: юридические науки, (Т. 25 (64)), 1, 80–86.*
161. Лаппо, В. В. (2009). Агиографическая литература – методологическая основа формирования духовно-нравственных качеств личности. Традиция. Духовность. Правопорядок: материалы четвертой международной научной конференции, Тюмень (РФ), 22–23 мая. 2009. (с. 95–97). Тюмень: Тюменский юридический институт МВД России.
162. Лаппо, В. В. (2010а). Активизация изучения агиографии как условие повышения профессиональной и морально-этической культуры студентов филологических специальностей. Актуальные проблемы современного научного знания: материалы III международной научно-практической конференции, Пятигорск (РФ), 11–12 января. 2010. (с. 194–201). Пятигорск: ПГЛУиздат.
163. Лаппо, В. В. (2010b). Теоретико-методические предпосылки интеграции агиографии в систему профессионального и духовно-нравственного становления студентов педагогического вуза. Духовно-нравственное воспитание на основе отечественных культурно-исторических и религиозных традиций и ценностей: материалы международной научно-практической конференции, Минск (Республика Беларусь), 27 мая. 2010. (с. 334–336). Минский Институт философии Национальной академии наук Беларуси.
164. Лаппо, В. В. (2011). Педагогическое значение христианской агиографии и пути ее интеграции в систему гуманитарного образования. Социальное учение церкви и современность: материалы международной научно-практической конференции, Орел (РФ), 12–13 мая. 2011. (с. 349–352). Орел: Орловский государственный университет.
165. Лаппо, В. В. (2012а). *Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.

166. Лаппо В. В. (2012b). *Основи етнопедагогіки: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.
167. Лаппо, В. В. (2012c). *Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.
168. Лаппо, В. В. (2013a). В. О. Сухомлинський про визначальні чинники морально-духовного виховання школярів. О. І. Поясик, Г. С. Тарасенко, М. П. Ковальчук (Ред.). *Актуальні проблеми вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць* (с. 55 – 61). Івано-Франківськ: НАІР.
169. Лаппо, В. В. (2013b). *Вступ до спеціальності: дошкільна освіта: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.
170. Лаппо, В. В. (2013c). Приобщение к православному искусству как фактор духовного развития будущего педагога. *Культура и религия в XXI веке: проблемы и перспективы: материалы II международной научно-практической конференции*, Саратов (РФ), 23 июля. 2013. (с. 65–70). Саратов: Издательство ЦПМ «Академия бизнеса».
171. Лаппо, В. В. (2013d). Проблеми формування професійної моралі в процесі фахової підготовки майбутнього педагога. *Проблеми моралі: теорія та практика: збірник тез учасників IV міжнародної наукової конференції з етики*, Яремче, 24-25 травня. 2013. (с. 185–187). Івано-Франківськ: Симфонія форте.
172. Лаппо, В. В. (2013e). Провідні чинники удосконалення фахової підготовки педагогів до викладання навчальних курсів духовно-морального спрямування. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, Хмельницький, 25–26 квітня. 2013. (с.144–146). Хмельницький: ХНУ.
173. Лаппо, В. В. (2013f). *Теорія виховання: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.

174. Лаппо, В. В. (2013g). *Філософія: навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: Плай.
175. Лаппо, В. В. (2014a). Визначальні психолого-педагогічні чинники удосконалення духовно-ціннісної сфери особистості студента. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та фахової освіти*, I, 23–28.
176. Лаппо, В. В. (2014b). Виховання духовних цінностей студентської молоді засобами національної культури. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: Серія «Педагогіка»*, 2 (13), 142–146.
177. Лаппо, В. В. (2014c). Виховання духовної культури майбутнього педагога в процесі фахової підготовки. *Матеріали X звітної наукової конференції викладачів Коломийського інституту*, Коломия, 21 лютого. 2014. (с. 55–60). Івано-Франківськ: НАІР.
178. Лаппо, В. В. (2014d). Духовность как базисная основа формирования нравственной культуры личности современного студента. *Духовно-нравственные основы будущего России: материалы международной научно-практической конференции*, Владивосток (РФ), 27–28 марта. 2014. (с. 163–168). Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета.
179. Лаппо, В. В. (2014e). Інтерпретування духовних цінностей як проблема світоглядних орієнтирів сучасного студентства. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Житомир, 22–23 травня. 2014. (с.109–115). Житомир: Видавництво ЖДУ імені І.Франка.
180. Лаппо, В. В. (2014f). Культурно-освітній простір класичного університету як передумова виховання духовних цінностей студентської молоді. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти: матеріали міжнародної*

- науково-практичної конференції*, Мелітополь, 12–13 червня. 2014. (с. 168–170). Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Б.Хмельницького.
181. Лаппо, В. В. (2014g). *Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.
182. Лаппо, В. В. (2014h). Педагогічний супровід духовного розвитку студентської молоді в умовах університетської освіти. *Якість вищої освіти: чинники формування конкурентоспроможності випускників: матеріали XXXIX міжнародної науково-методичної конференції*, Полтава, 23–24 січня. 2014. (с. 256–259). Полтава: ПУЕТ.
183. Лаппо, В. В. (2014i). Педагогічні чинники розвитку духовно-ціннісної сфери особистості студента. *Січневі педагогічні читання*, Симферополь, 31 січня. 2014. (с. 86–88). Симферополь: НІЦ КІПУ.
184. Лаппо, В. В. (2014j). Прилучення студентської молоді до цінностей духовної культури в освітньому просторі класичного університету. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Ч.1)*, 217–223.
185. Лаппо, В. В. (2014k). Роль православного творчого насліддя в духовному становленні студентської молоді. *Молодежь Кировской области: материалы V межрегиональной (с международным участием) научно-практической конференции*, Киров (РФ), 20 лютого. 2014. (с.19–23). Киров: Палитра.
186. Лаппо, В. В. (2014l). Теоретико-методичні засади формування особистої й професійної гідності в процесі духовного розвитку майбутнього фахівця. *Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця: матеріали науково-практичної конференції*, Харків, 11–12 червня. 2014. (с. 182–187). Харків: Видавництво Харківського національного університету.
187. Лаппо, В. В. (2014m). Формування духовної культури майбутнього педагога у процесі професійної підготовки. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації*

- вищої освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*, Хмельницький, 26 лютого. 2014. (с. 6–8.). Хмельницький: Видавництво Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
188. Лаппо, В. В. (2015а). Актуалізація етнопедагогічних традицій у виховному процесі ЗВО – важливий чинник формування духовних цінностей студентства. *Нова педагогічна думка*, 3(83), 95–98.
189. Лаппо, В. В. (2015b). Виховання духовних цінностей в умовах ЗВО як провідний чинник особистісного зростання студентської молоді. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції*, Суми, 26–27 березня. 2015. Т. 1. (с. 31–34). Суми: Видавництво Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.
190. Лаппо, В. В. (2015c). Духовно-ціннісне самовизначення особистості студента в освітньому просторі вищої школи. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*, 1(334), 66–73.
191. Лаппо, В. В. (2015d). Методологічне підґрунтя формування духовних цінностей як пріоритетного чинника соціальної активності студентської молоді. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: Серія «Педагогіка»*, 1(14), 47–54.
192. Лаппо, В. В. (2015e). Науково-методичне забезпечення духовного зростання студентства в процесі професійного становлення. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 19 березня. 2015. (с. 56–57). Київ: НАУ.
193. Лаппо, В. В. (2015f). Оптимізація духовних потреб студентів у освітньому процесі вищої школи. *Матеріали XI звітної наукової конференції викладачів Коломийського інституту*, Коломия, 4 березня. 2015. (с. 45–50). Івано-Франківськ: НАІР.

194. Лаппо, В. В. (2015g). Організаційно-методичні засади духовного розвитку особистості студента в освітньому просторі закладу вищої освіти. *Нова педагогічна думка*, 2(82), 46–49.
195. Лаппо, В. В. (2015h). Організація дозвілля як чинник активізації особистісного потенціалу студента. *Гуманітарний вісник ДЗВО «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»* (Т. 8 (59)), 35, 167–174.
196. Лаппо, В. В. (2015i). Особливості виховання духовних цінностей студентської молоді в університетах США. *Психолого-педагогічний журнал «Професійне становлення особистості»*, 4, 71–76.
197. Лаппо, В. В. (2015j). Передумови використання Інтернет-ресурсів в якості засобів духовно-морального виховання студентів. *Педагогічні науки*, 68, 114–119.
198. Лаппо, В. В. (2015k). Пріоритетність духовного розвитку студентської молоді в контексті євроінтеграції вищої освіти України. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції*, Мукачєво, 14–15 травня. 2015. (с. 165–167). Мукачєво: Видавництво «Карпатська вежа».
199. Лаппо, В. В. (2015l). Проблемы аксиологизации учебно-воспитательного процесса высшей технической школы. *Ценности и нормы в потоке времени: материалы VI международной научной конференции*, Курган (РФ), 9–10 апреля. 2015. (с. 68–70). Курган: Издательство Курганского государственного университета.
200. Лаппо, В. В. (2015m). Проблеми і перспективи вдосконалення процесу виховання духовних цінностей студентів в умовах ЗВО негуманітарного профілю. *Педагогічний дискурс*, 18, 118–123.
201. Лаппо, В. В. (2015n). Проблемы духовного совершенствования личности студента в условиях высшей школы. *Стратегия качества в*

- промышленности и образовании: материалы XI международной конференции*, Варна (Болгария), 1–5 июня. 2015. (с. 229–235). Варна: Acta Universitatis Pontika Euxinus.
202. Лаппо, В. В. (2015o). Проблемы формирования духовных ценностей личности у координатах психолого-педагогических исследований. *Актуальные вопросы, проблемы и перспективы развития гуманитарного знания в современном информационном пространстве: национальный и интернациональный аспекты: сборник научных работ за материалами X международной научно-практической конференции*, Рубижное, 30–31 мая. 2015. (с. 137–140). Рубижное: Транс-Прес.
203. Лаппо, В. В. (2015p). Провідні засади оптимізації духовних потреб студентів в умовах сучасної вищої школи. Інженерні та освітні технології. Тематичний випуск: «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи», 3(11), 74–77.
204. Лаппо, В. В. (2015q). Психологические механизмы формирования духовных ценностей в контексте становления личности. *Наука, образование, культура: материалы международной научно-практической конференции посвященной 24-ой годовщине образования Комратского Государственного Университета*, Комрад (Республика Молдова), 11 февраля. 2015. (с. 383–387) Комрат: Комратский государственный университет.
205. Лаппо, В. В. (2015r). Психологічний клімат академічної групи – чинник виховання духовних цінностей особистості студента. *Наука і освіта: Психологія. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного університету імені К.Д.Ушинського*, 10, 86–91.
206. Лаппо, В. В. (2015s). Пути совершенствования духовно-ценностной сферы личности студента в условиях высшей школы. *Совершенствование системы подготовки кадров в высшем учебном заведении в контексте современных вызовов: материалы научно-практической конференции*, Гродно (Республика Беларусь), 26–27

- октября. 2015. (с. 225–227). Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы.
207. Лаппо, В. В. (2015t). Роль гуманитарного образования в процессе формирования духовных ценностей личности студента. *Вестник Академии Педагогических наук Казахстана*, 5, 24–30.
208. Лаппо, В. В. (2015u). Роль куратора академічної групи у розвитку духовного потенціалу студентів ЗВО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(47), 364–371.
209. Лаппо, В. В. (2015v). Современные проблемы образования и пути их решения в науке и практике. *Наука и образование в современном мире: материалы международной научно-практической конференции*, Караганда (Республика Казахстан), 20 февраля. 2015 (с.5–8). Караганда: РИО «Болашак-баспа».
210. Лаппо, В. В. (2015w). Сутнісна характеристика рефлексії як складової процесу формування духовних цінностей студентів ЗВО. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Кн. 1)*, 19, 321–330.
211. Лаппо, В. В. (2015x). Теоретичні засади вдосконалення духовної сфери особистості студента в умовах вищої школи. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія (Ч. 1)*, 20, 128–135.
212. Лаппо, В. В. (2015y). Формирование духовно-ценостной экзистенции личности студента в условиях гуманитаризации университетского образования. *Проблемы и перспективы инновационного развития университетского образования и науки: материалы международной научной конференции*, Гродно (Республика Беларусь), 27 февраля. 2015. (с. 270–272). Гродно: Гродненский государственный университет.
213. Лаппо, В. В. (2015z). Формування відповідальності як духовної цінності особистості майбутнього професіонала. *Вища школа: сучасні тенденції розвитку: збірник тез доповідей міжнародної науково-*

- практичної конференції*, Черкаси, 24 квітня. 2015. (с. 82– 85). Черкаси–Слов'янськ: Видавництво Б.І. Маторіна.
214. Лаппо, В. В. (2015zI). Формування духовних цінностей студентів ЗВО у процесі навчальної діяльності. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання закладах освіти (Ч. 1)*, 12, 277–285.
215. Лаппо, В. В. (2015zII). Устройство гуманитарной среды – неотъемлемый фактор духовного становления студенческой молодежи. *Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы II международной научно-практической конференции*, Минск (Республика Беларусь), 22 октября. 2015. (с.148–153). Минск: Вараксин.
216. Лаппо, В. В. (2016a). *Виховання духовних цінностей студентської молоді в осередку академічної групи ЗВО: методичні рекомендації*. Івано-Франківськ: НАІР.
217. Лаппо, В. В. (2016b). Віртуальна тематична екскурсія – нетрадиційна форма організації національно-патріотичного виховання студентської молоді. *Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи: збірник доповідей і тез міжнародної науково-практичної конференції*, Черкаси, 28 квітня. 2016. (с. 60–62). Черкаси: Видавництво ЧНУ імені Б. Хмельницького.
218. Лаппо, В. В. (2016c). Значення проектної діяльності в процесі особистісно-орієнтованого виховання студентської молоді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(59), 147–154.
219. Лаппо, В. В. (2016d). Літературно-музична вітальня – форма організації духовно насиченого дозвілля студентської молоді. *Розвиток виховної роботи у сучасному закладі вищої освіти: змістовні домінанти та тенденції: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*, Харків, 22 листопада. 2016. (с. 206–210). Харків: ФОП Петров В.В.

220. Лаппо, В. В. (2016e). Оновлення змісту виховної роботи ЗВО – передумова формування духовних цінностей студентства. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: збірник тез доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції*, Мукачєво, 19–21 жовтня. 2016. (с. 124–126). Мукачєво: Видавництво МДУ.
221. Лаппо, В. В. (2016f). Особливості рефлексії духовно-ціннісного самовизначення особистості у період професійного становлення. *Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Мелітополь, 3–4 червня. 2016. (с. 124–128). Мелітополь: Видавництво МДПУ.
222. Лаппо, В. В. (2016g). Педагогічний супровід духовного вдосконалення особистості студента під час навчання в магістратурі. *II Дунайські наукові читання: духовно-творча константа морального розвитку особистості: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 60-річчю педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, Ізмаїл, 23 вересня. 2016. (с. 28–31). Ізмаїл: РВВ ІДГУ «СМІЛ».
223. Лаппо, В. В. (2016h). Проектна діяльність академічної групи – визначальний чинник студентоцентричної моделі сучасного університету. *Сучасний викладач у студентоцентричній моделі освітнього процесу університету: матеріали науково-практичного семінару*, Івано-Франківськ, 3–4 березня. 2016 (с. 67–70). Івано-Франківськ: Видавництво ТОВ «ВГЦ «Просвіта».
224. Лаппо, В. В. (2016j). Роль ІКТ в процесі духовного самовдосконалення особистості студента. *Матеріали XII звітної наукової конференції викладачів Коломийського інституту*, Коломия, 14 лютого. 2016. (с.4–12). Івано-Франківськ: НАІР.

225. Лаппо, В. В. (2016k). Технологія залучення творів кіномистецтва у процес виховання духовних цінностей студентів ЗВО. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки (Ч. I)*, 3(300), 60–67.
226. Лаппо, В. В. (2016l). Тренінгова активність академічної групи – педагогічна умова духовно-ціннісного самовизначення особистості студента. *Actual questions and problems of development of social sciences: International Scientific-Practical Conference, Lodz (Republic of Poland), 28–30 June. 2016.* (р. 13–16). Kielce: Holy Cross University.
227. Лаппо, В. В. (2016m). Тренінгова діяльність як чинник оптимізації процесу виховання духовних цінностей студентів ЗВО. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*, 2, 92–97.
228. Лаппо, В. В. (2016n). Філософське осмислення механізмів формування духовних цінностей особистості. *Методологія та технологія сучасного філософського пізнання: матеріали III міжнародної наукової конференції*, Одеса, 27 травня. 2016. (с. 193–198). Одеса – Дніпропетровськ: Видавництво Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
229. Лаппо, В. В. (2016o) Форми активізації діалогічного спілкування як провідного чинника виховання духовних цінностей студентів ЗВО. *Гуманітарний вісник ДЗВО «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» (Т. I (17))*, 36, 174–83.
230. Лаппо, В. В. (2016р). Шляхи підвищення читацької культури студентської молоді в умовах гуманітаризації вищої освіти. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та фахової освіти*, I, 33–40.
231. Лаппо, В. В. (2017a). Діагностика сформованості духовних цінностей студентів, які здобувають педагогічну освіту. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Серія Педагогічні науки (Ч. II)*, 7(312). 63–76.

232. Лаппо, В. В. (2017b). Організація процесу виховання духовних цінностей студентської молоді під час тематичної табірної зміни. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 27, 52–56.
233. Лаппо, В. В. (2017c). Психолого-педагогічні засади розвитку емпатії у контексті духовно-ціннісного самовизначення студентів ЗВО. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Кн. 1)*, 21, 343 – 354.
234. Лаппо, В. В. (2017d). Роль взаємин викладачів і студентів ЗВО у процесі утвердження духовних цінностей особистості майбутнього педагога (За результатами констатувального експерименту). *Інновації у вищій освіті: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Дніпро, 16–17 червня. 2017. (с. 58–62). Кам'янське: ЛДТУ.
235. Леббок, Д., & Лотце, Г. (2006). *Радости жизни. Микрокосмос*. Москва: БелЭн.
236. Легун, О. М. (2010). Роль цінностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості. *Збірник наукових праць Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології (Ч. 4.)*, 12, 241–247.
237. Лекторский, В. А. (1996). Духовность и рациональность. *Духовность, художественное творчество, нравственность (материалы «круглого стола»)*. *Вопросы философии*, 2, 31–35.
238. Леонгард, К. (1989). *Акцентуированные личности*. Київ: Вища школа.
239. Леонтьев, Д. А. (1992). *Методика изучения ценностных ориентаций*. Москва: Знание.
240. Леонтьев, Д. А. (1996). От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности личности. *Вестник МГУ. Серия: психология*, 4, 42-43.

241. Лещенко, О. В. (2013). Роль дисциплін гуманітарного циклу в формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 83–90.
242. Липман М. (1995). Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия. *Вопросы философии*, 2, 110–121.
243. Лихачев, Б. С. (1992). *Педагогика : курс лекций*. Москва: Педагогика.
244. Лісовий, В. С. (2001). Агресивність і толерантність. *Енциклопедія Сучасної України. (Т. 1)*, (с.158–159). Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України.
245. Лозова, В. І. (Ред.). (2006). *Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник*. Харків: ОВС.
246. Локк, Дж. (1985). *Сочинения в 3 томах. Т. 2*. Москва: Мысль.
247. Ломов, Б. Ф. (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука.
248. Лосский, Н. О. (1994). *Бог и мировое зло*. Москва: Республика.
249. Лузік, Е. Р. (2004). Методологічні основи гуманітарної підготовки спеціаліста технічного університету. *Вища освіта України*, 1, 15–19.
250. Лучанінова, О. П. (2017). Виховна система вищого технічного навчального закладу. (Дис. док. пед. наук), Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Київ.
251. Лялюк, Г. М. (2004). Проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків. *Психологія особистості: досвід минулого – погляд в майбутнє: науково.-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Наука і освіта*, 6–7, 157–160.
252. Макаренко, А. С. (1953). Твори: в 7 томах. (Т. 4). Київ: Радянська школа.
253. Максименко, С. Д. (2010). *Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості*. (Монографія). Київ: Видавництво Європейського Університету.

254. Малахов, В. А. (2014). *Етика: курс лекцій*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія».
255. Малихін, О. В. (2009). *Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект*. (Монографія). Кривий Ріг: Видавничий дім.
256. Марушкевич, А. А. (2006). *Педагогіка вищої школи. Теорія виховання (цикл лекцій): навчальний посібник*. Київ: ВПЦ «Київський університет».
257. Маслов, С. И. (2008). Дидактические основания духовно-нравственного воспитания. *Педагогика*. 2008, 9, 46–51.
258. Маслоу, А. (2003). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: ПИТЕР.
259. Маслоу, А. (2002). *По направлению к психологии Бытия*. (Е. М. Рачкова, Перевод.). Москва: ЭКСМО-Пресс.
260. Маслоу, А. (1999). *Психология бытия*. Москва : Реф-бук; Киев: Славянская ассоциация онтопсихологии.
261. Медведєва, О. Р. (2008). *Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі*. (Дис. канд. пед. наук), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
262. Мид, Дж. Г. (2009). *Избранное: сбобрание переводов*. В. Г. Николаев (Ред.) Москва: Академия.
263. Михайлова, Н. Н., Юсфин, С. М. (2001). *Педагогика поддержки*. Москва : МИРОС.
264. Мірошніченко, Д. В. (2014). Модель формування морально-духовних якостей у сучасної університетської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 4(63), 119–128.
265. Міщик, Л. І. (2014). Шляхи оптимізації професійної підготовки соціального педагога. *Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Одеса, 23–24 травня. 2014. (с. 102–108).

- Одеса: Видавництво Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
266. Мовчан, В. С. (2008). *Етика: книга для вчителя: навчально-методичний посібник*. Київ: Знання.
267. Монахов, В. Н. (2011) Защита чести, достоинства и деловой репутации: право и средства массовой информации. *Материалы международной научно-практической конференции*, Минск (Республика Беларусь), 11 февр. 2011. (с. 21-29.).Взято з <http://www.medialaw.ru/publications/books/honour/honour71.html>.
268. Момов, В. В. (1975). *Человек, мораль, воспитание: теоретико-методологические проблемы*. Москва: Наука.
269. Монахов, Н. И. (1981). *Изучение эффективности воспитания: теория и методика (опыт экспериментального исследования)*. Москва: Педагогика.
270. Мор, Т., Кампанелла, К. (1988). *Утопія. Місто сонця*. Київ: Дніпро.
271. Москалець, В. П. (1996). *Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі: (Дис. док. психол. наук)*, Державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
272. Москальова, Л. Ю. (2007). Співвідношення гуманістичних і загальнолюдських цінностей: сутність та зміст. В М. М. Головкова, А. А. Коробченко, М. М. Окса. *Генезис гуманістичних цінностей старшокласників в умовах сучасної української школи*. (с 53–70). Мелітополь: МДПУ.
273. Москальова, Л. Ю. (2011). *Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури*. (Дис. док. пед. наук), Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.
274. Мурашов, В. И. (2003). Духовность – принцип новой эпохи. *Школа духовности*, 2, 102–117.
275. Мурашкин, М. Г. (2005). *Феномен самодостаточности*. (Монографія). Днепропетровск: ДГФА.

276. Мурашкін, М. В. (2003). Досвід самодостатності у містицизмі ХХ століття. *Українське релігієзнавство*, 27–28, 137–145.
277. Мухина, В. С. (1992). *Детская психология*. Санкт-Петербург: Просвещение.
278. Мучник, А. Г. (2009). *Философия достоинства, свободы и прав человека*. Киев: Парламентское издательство.
279. Мясищев, В. Н. (1960). *Личность и неврозы*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.
280. Науменко, Н. В. (2016). *Підготовка майбутнього вчителя до формування духовного здоров'я молодших школярів*. (Дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
281. Наумова, Н. Ф. (1988). *Социологические и психологические аспекты целеустремленного поведения*. (Монографія). Москва: Наука.
282. Нестеренко, В. Г. (1995). *Вступ до філософії: онтологія людини: навчальний посібник*. Київ: Абрис.
283. Ницше, Ф. (1990). *По ту сторону добра и зла: прелюдия к философии будущего: (Т. 2)*. Москва: Мысль.
284. Ніколенко, Л. М. (2015). *До проблеми організації позааудиторної діяльності з розвитку лідерського потенціалу особистості*. Взято з <http://82.207.74.6/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/Nikolenko.htm>.
285. Ніколенко, Л. М. (2013). Поняття позааудиторної діяльності у соціально-педагогічному аспекті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: педагогіка і психологія*, 1(5), 21–25.
286. *Новая философская энциклопедия* (2010). Москва: Институт философии РАН, Национальный общественно-научный фонд.
287. Овчаренко, Г. Е. (2005). *Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності*

- (Дис. канд. пед. наук), Луганський національний педагогічний університет імені Т. Шевченка, Луганськ.
288. Овчаренко, Г. Е. (2008). Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах: сутнісні характеристики, структура та особливості. *Освіта Донбасу*, 5–6 (130–131), 35–38.
289. Огієнко, І. І. (1936). *Наука про рідномовні обов'язки*. Жовква: [б. в.].
290. Огієнко, І. І. (1999). Про шляхи та засоби виховання духовних цінностей особистості. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 3, 48–52.
291. Ожегов, С. И. (1949). *Словарь русского языка*. Взято с: <http://www.ozhegov.org/words/31365.shtml>
292. Олексюк, Л. С. (2013). *Формування толерантності студентів у міжнаціональному середовищі закладів вищої освіти економічного профілю*. (Дис.канд.пед.наук), Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Тернопіль.
293. Олексюк, О. М. (1997). *Формування духовного потенціалу студентської молоді у процесі професійної підготовки*. (Дис. док. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
294. Ольшанский, В. Б. (1965) *Личность и ее социальные ценности. Социология в СССР*. Т. 1. Москва: Мысль.
295. Опалева, А. В., Дубова, Г. В. (Ред.). (1998) *Профессиональная этика сотрудников правоохранительных органов: учебное пособие*. Москва: Щит-М.
296. Опольська, М. В. (2009). *Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Запорізький національний університет, Запоріжжя.
297. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2002). Структура комунікативного потенціалу особистості. *Психологічні перспективи*, 2, 53–61.

298. Осипова, Т. Ю., Бартенєва, І. О., & Біла, О. О. (2006). *Виховна робота зі студентською молоддю: навчальний посібник*. Одеса: Фенікс 2006.
299. Осіпцов, А. В. (2015). Вивчення стану відношення студентів класичного університету до феномену загальнолюдських цінностей особистості. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, 1, 198–203.
300. Осіпцов, А. В. (2016). *Виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету*. (Дис. док. пед. наук). Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Київ.
301. Осіпцов, А. В. (2014). Виховання у студентів класичного університету загальнолюдських цінностей як соціально-педагогічна проблема. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2(61), 130–139.
302. Осіпцов, А. В. (2015). Значимість психолого-педагогічної діагностики вихованості загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету *Молодь і ринок*, 3 (122), 55–59).
303. Осіпцов, А. В. (2015). Розробка та обґрунтування освітньо-виховного середовища у вихованні загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*, 5, 64–71.
304. Осіпцов, А. В. (2015). Стан вихованості загальнолюдських цінностей особистості у студентів класичних університетів. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*, 4, 148 – 153.
305. Ощепкова, Л. С. (2001) *Педагогические условия воспитания и развития милосердия у младших школьников*. (Дис. канд. пед. наук), Пермский государственный университет, Пермь.
306. Павленко, В. М., Мельничук, М. М. (2014). *Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів)*. (Монографія). Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

307. Павлик, Н. В. (2015) *Духовно-моральні основи гармонізації характеру в юнацькому віці*. (Монографія). Київ: Логос.
308. Парсонс, Т. (1965). *Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня: проблемы и перспективы*. Москва: Наука.
309. *Педагогический энциклопедический словарь*. (2003). Москва: Большая российская энциклопедия.
310. Педагогіка. Взято з <http://readbookz.com/books/172.html>.
311. Перепелицина, О. А. (2004). *Діалог у контексті без/основності*. (Дис.канд. філос. наук). Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, Харків.
312. Песталоцци, И. Г. (1981). *Избранные педагогические сочинения: в 2 томах. Т. 2*. Москва: Педагогика.
313. Петриченко, Л. І. (2010). Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності. *Вища школа*, 11, 33–40.
314. Петровський, А. В. (1978). *Социальная психология*. Москва: Просвещение.
315. Петрушенко, Л. А. (2009). *Философия Лейбница на фоне эпохи*. Москва: Альфа-М.
316. Пиаже, Ж. (1994). *Избранные психологические труды*. Москва: Международная педагогическая академия.
317. Писаренко, В. М. (1984). Устойчивость эмоционального состояния спортсмена в условиях соревнований. В. В. А. Алаторцева (Ред.). *Пути достижения трудной цели в спорте*. (с. 23–34). Москва: Политиздат.
318. Платон. (1990–1994). *Собрание сочинений в 4 томах. Т. 1*. Москва: Мысль.
319. Поліщук, Н. В. (2016). *Духовність молоді перед викликами інформаційно-високотехнологічного прогресу*. (Монографія). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

320. Помиткін, Е. О. (2013). *Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: навчальний посібник*. Київ: Імекс-ЛТД.
321. Помиткін, Е. О. (2000). Психологія духовного розвитку. *Завуч*, 23–24, 2–16.
322. Помиткін, Е. О. (2005). *Психологія духовного розвитку особистості: (Монографія)*. Київ: Наш час.
323. Пономарьова, Г. Ф. (2016). *Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах*. (Дис. док. пед. наук), Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Київ.
324. Потапчук, Т. В. (2015). *Теоретико-методичні основи формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. (Дис. док. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.
325. Поташник, М. И. (2007) Лавина с гор, или на пути к толерантному сознанию. *Народное образование*, 6, 45–49.
326. Примаченко, Н. М. (2004). Сервіс як культура взаємовідносин у маркетингу. *Актуальні проблеми економіки*, 2 (32), 154–165.
327. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 р. № 1556 – VII взято з: <http://zakon4.rada.gov.ua//lovs/show/2984-14>.
328. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. (2006). *Збірник наукових праць харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*, 1, 314–328.
329. Пролеев, С. Г. (1992). *Духовность и бытие человека*. Київ: Четверта хвиля.
330. *Психологические теории и концепции личности*. (2001). Москва: Академия.
331. *Психология человека от рождения до смерти*. А. А. Реан (Ред.). (2001). Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.

332. *Психологія на перетині тисячоліть: збірник наукових праць учасників V Костюківських читань.* (1999). Київ: Обереги.
333. Пуертас-Савіна, Д. К. (2015). *Ситуативна актуалізація цінностей як чинник електорального вибору студентської молоді.* (Дис. канд. психол. наук), Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ.
334. Рассел, Б. (2001). Сущность религии. У Б. Рассела (Ред.). *Психология религиозного мистицизма: хрестоматия.* (с. 211–236). Минск: Харвест.
335. Рашидов, С. Ф. (2015). Университет как социокультурный институт формирования у студентов ценностей гражданского общества. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика,* 3, 155–163.
336. Рашидов, С. Ф. (2016). Ценности гражданского общества в международном праве и проблема их формирования у студенческой молодежи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика,* 1(70), 122-19.
337. Рибалка, В. В. (2010а). *Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога.* Кив: Шкільний світ.
338. Рибалка, В. І. (2010b). Честь і гідність особистості як предмет теоретичної та практичної психології. *Психологія особистості,* 1, 186–195.
339. Риккерт, Г. (1999). О понятии философии. У Г. Риккерт. *Науки о природе и науки о культуре.* (с. 35-43). Москва: Логос.
340. Роджерс, К. (1994). Взгляд на психотерапию. У. К. Роджерса. *Становление человека.* (с. 23–41). Москва: Прогресс.
341. Роджерс, К. (1986) К науке о личности. У К. Роджерса *История зарубежной психологии.* (с. 199–230). Москва: МГУ.
342. Ролз, Дж. (2006). Справедливость как честность. *Логос.,* 1, 35-60.
343. Романкова, Л. М. (2015). Виховання майбутніх фахівців у системі вищої професійної освіти. *Модус державно-громадського управління*

- освітою* (Коллективна монографія). Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова.
344. Романюк Л. В. (2014) *Психологія становлення цінностей особистості*. (Дис. док. психол. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
345. Роттердамський, Э. (1971). Похвала глупости. Навозник гонится за орлом. Разговоры запросто. Брант Эразм. Письма темных людей. Гуттен. Серия 1. *Литература древнего Востока. Античного мира. Средних веков. Возрождение*. С. М. Шлаповбеская (Ред.). (с. 119–390). Москва: Художественная литература.
346. Рубинштейн, С. Л. (1973). *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика.
347. Рубинштейн, С. Л. (1976). *Проблемы общей психологии*. М.: Наука, 1976. 336 с.
348. Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии. Т. 2*. Москва: Педагогика.
349. Русова, С.Ф. (1996). *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Освіта.
350. Русова, С. Ф. (1997). *Вибрані педагогічні твори у 2 книгах. Кн. 2*. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук (Ред.). Київ: Либідь.
351. Руссо, Ж.-Ж. (1981) *Педагогические сочинения в 2 томах. (Т. 1)*. Москва: Педагогика.
352. Рябокiнь, М. В. (2007). Філософсько-теоретичні основи гуманоцентричної освіти. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : матеріали V Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань, Ірпiнь, 12 червня. 2007.* (с. 97–100). Ірпiнь: АСМО.
353. Савченко, О. Я. (2001). Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа, 7*, 1–4.
354. Савчин, М. В. (2013). *Духовна парадигма психології*. Київ: Академвидав.

355. Савчин, М. В. (2001). *Духовний потенціал особистості*. Івано-Франківськ : Плай.
356. Савчин, М. В. (2008). *Психологія відповідальної поведінки*. (Монографія). Івано-Франківськ: Місто НВ.
357. Санфирова, О. В. (2012). Знаниевая компонента в системе подготовки специалистов социально-культурной сферы и туризма в обществе устойчивого развития. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 12(127), 182–189.
358. Сартр, Ж.-П. (1989). *Екзистенціалізм – це гуманізм. Сумерки богів*. (с. 73 – 85). Москва: Политиздат.
359. Свириденко, І. М. (2012). *Особливості вчинку-вірності у взаєминах студентської молоді: методичні рекомендації*. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка.
360. Свириденко, І. М. (2014). *Педагогічні умови виховання вірності в особистісних взаєминах студентів закладів вищої освіти*. (Монографія). Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка.
361. Селиванова, О. В. (2008). Формирование ценностных ориентаций учащихся *Воспитание школьников*, 10, 21–23.
362. Сержантов, В. Ф. (1999). *Человек, его природа и смысл бытия*. Москва: Наука.
363. Сидоренко, Е. В. (2003). *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург: ООО «Речь».
364. Сисоєва, С. О. (2011) *Вища освіта України: реалії сучасного розвитку*. Київ: ВД ЕКМО.
365. Ситаров, В. А., Маралов В. Г. (2000). *Педагогіка і психологія ненасилія в освітньому процесі*. Москва: Академія.
366. Скворода, Г. С. (2016). *Повна академічна збірка творів*. Л. І. Ушкалова (Ред.). Харків: Майдан.

367. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. (2010). *Вікова та педагогічна психологія*. Взято з http://medu.pp.ua/vozzrastnaya-psihologiya_783/kriteriji-pokazniki-vihovanosti-39769.html.
368. Слостенин, В. А., Тамарин, В. Є. (1990). Методологічна культура учителя. *Советская педагогіка*, 7, 82–88.
369. Словарь по этике. А. А. Гусейнов, И. С. Кон (Ред.). (1989). Москва: Наука.
370. Слюзко, В. І. (2012). Роль вербальних засобів у формуванні основ морально-свідомої особистості на засадах народної педагогіки. *Педагогічний дискурс*, 13, 354–357.
371. Смалько, О. І. (2014). Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*, 8, 77–81.
372. Сметанський, М. І. (Ред.). (2004). *Навчальні програми: педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика*. Вінниця: Континент-Прим.
373. Смит, А. (1991). Исследование о природе и причинах богатства народов // *Антология экономической классики*. Т. 1. Москва: Наука.
374. Снегирева, Т. В. (1999). Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*, 2, 20–24.
375. Современная западная социология: словарь. В. И. Кураев (Ред.). Москва: Политиздат.
376. *Современный словарь по педагогике*. Е. С. Рапачевич (Ред.). (2001). Минск: Современное слово.
377. Соловей, М. М., Демчук, В. І. (2004). Система виховної роботи у закладі вищої освіти як фактор цілісного виховання особистості. *Рідна школа*, 8, 33–37.

378. Сопівник, І. В. (2015). Виховуюче навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 220, 166–171.
379. Сопівник, І. В., Вет, О. В., Ващишен, Б. П. (2016). Форми виховання студентської молоді (на прикладі НУБІП України). *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*, 253, 250–255.
380. Сопівник, Р. В. (2015). Виховання особистості майбутнього фахівця агропромислової галузі крізь призму функцій наставника академічної групи / Р. В. Сопівник. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 220, 172–182.
381. Сопівник, Р. В. (2016). Планування виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 239, 229–234.
382. *Социологический энциклопедический словарь*. Г. В. Осипов (Ред.). (1998). Москва: Академия.
383. *Соціолого-педагогічний словник*. В. Радул (Ред.). (2004). Київ: «ЕксОб».
384. Спиноза, Б. (1957) *Избранные произведения. Т.1*. Москва: ГИПЛ.
385. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. *Міністерська конференція*, 14-15 травня, 2015. Взято з http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf
386. Стельмахович, М. Г. (2011). *Вибрані педагогічні твори: у 2 томах*. Т. 1. Л. В. Калуська (Ред.). Коломия: Вік.
387. Стельмахович, М. Г. (1996). *Українська родинна педагогіка*. Київ: ІСДО.

388. Степанов, О. М. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ: Академвидав.
389. Стефанчук, Р. І. (2000). Захист честі, гідності та ділової репутації в проєкті нового Цивільного кодексу України: переваги та недоліки. *Вісник Української академії державного управління при Президентові України*, 1, 235–245.
390. Столяренко, О. В. (2014), *Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник*. Вінниця: Нілан-ЛТД.
391. Стоян, А. Н. (1994). *Организация досуга студенческой молодежи*. Киев: Вища школа.
392. Строкова, Т. А. (2002). Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике. *Педагогика*, 4, 45–50.
393. Субашкевич, І. Р. (2017). *Медіапсихологічні чинники формування ціннісно-сміслової сфери студентської молоді*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ.
394. Сухомлинська, О. В. (2002). Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських цінностей. *Шлях освіти*, 4, 13–18.
395. Сухомлинська, О. В. (2005). Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*, 1, 5–20.
396. Сухомлинский, В. А. (1975). *Мудрая власть коллектива*. Москва: Наука.
397. Сухомлинский, В. А. (1988). *Сердце отдаю детям*. Київ: Радянська школа.
398. Сухомлинський, В. О. (1978). *Батьківська педагогіка*. Київ: Радянська школа.
399. Сухомлинський, В. О. (1976–1977). *Вибрані твори в 5 томах. Т. 4*. Київ: Радянська школа.

400. Сухомлинський, В. О. (1976). Духовний світ школяра. *Вибрані твори в 5-ти томах. Т. 1.* Київ: Радянська школа.
401. Сухомлинський, В. О. (1977). Людина – найвища цінність. *Вибрані твори у 5 томах. Т. 5.* Київ: Радянська школа.
402. Сухомлинський, В. О. (1976–1977). Роки отрочтва. *Вибрані твори в 5 томах. Т. 1.* Київ: Радянська школа.
403. Сущенко, А. І. (2003). Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної освіти, 29, 32–39.*
404. Тернопільська, В. І. (2003). *Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності.* (Дис. канд. пед. наук), Інститут проблем виховання АПН України, Київ.
405. Тернопільська, В. І. (2004). Відповідальність особистості: гуманітарний аспект. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені І. Франка, 14, 47–50.*
406. Тернопільська, В. І. (2009). *Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності.* (Дис. док. пед. наук), Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.
407. Тернопільська, В. І. (2012а). Підготовка куратора академічної групи до організаційно-виховної роботи зі студентами ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 17, 140–143.*
408. Тернопільська, В. І. (2012б). Підготовка майбутнього вчителя до проведення діагностики сформованості соціально-комунікативної культури учнів. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць, 14, 115–119.*
409. Тернопільська, В. І. (2012с). Соціально-комунікативна культура як детермінанта підвищення компетентності майбутніх фахівців. *Наукові*

- записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*, 36, 131–135.
410. Тернопільська, В. І. (2012d). Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Вісник Національного університету оборони України*, 5(30), 141-144.
411. Тернопільська, В. І. (2014). Особливості виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку. *Нові технології навчання: науково-методичний збірник (Ч. 1.)*, 82, 66–71.
412. Тернопільська, В. І. (2015). Відповідальність особистості: підходи до розуміння. *Проблеми освіти: науково.-методичний збірник (Ч. 2)*, 83, 166–169.
413. Тернопільська, В. І. (2016). Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу у вихованні особистості. *Нові технології виховання: науково-методичний збірник Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (Ч. 2)*, 88, 118–121.
414. Тернопільська, В. І., Коломієць, Т. В., Піонтківська, І. О. (2014). Довідник з виховної роботи зі студентами. Тернопіль: Видвництво «Богдан».
415. Тимощук, Н. С. (2004). *Особистісно орієнтоване виховання старшокласників у процесі позакласної роботи*. Рівне: Волинські береги.
416. Титаренко, М. Л. (1994). *Китайская философия: энциклопедический словарь*. Москва: Мысль.
417. Титкова, Л. С. (2002). *Математические методы в психологии: учебное пособие*. Владивосток: ТИДОТ ДВГУ.
418. Тофтул, М. Г. (2005). *Етика: навчальний посібник*. Київ: Академія.
419. Тофтул, М.Г. (2014). *Сучасний словник з етики*. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка.

420. Трухін, І. О., Шпак, О. Т. (2004). *Основи шкільного виховання: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів*. Київ: ЦУЛ.
421. Тугаринов, В. П. (1968). *Теория ценностей в марксизме*. Ленинград: Лен.издат.
422. Тулина, М. А. (2001). *Терапевтическая и консультативная психология*. Санкт-Петербург: Нева.
423. Узнадзе, Д. Н. (2000) Установка человека. Проблема объективации. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. (с. 428-432). Санкт-Петербург: Питер.
424. Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори в 2 томах Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки* (В. М. Толетов, Переклад). Київ: Радянська школа.
425. Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори в 2 томах Т. 2: Проблеми російської школи* (В. М. Толетов, Переклад). Київ: Радянська школа.
426. Ушинский, К. Д. (1974). *Избранные педагогические сочинения в 2 томах. Т. 1*. Москва: Педагогика.
427. Фіцула, М. М. (2010). Оптимізація процесу навчання. *Педагогіка: підручник*. Вхято з <http://westudents.com.ua/glavy/50020-optmzatsya-protsesu-navchannya.html>.
428. Франк, С. Л. (1997). *Душа человека. Опыт введения в философскую психологию*. Москва: Слово.
429. Франкл, В. (1989). *Поиск смысла жизни и логотерапия. Психология личности*. Москва: МГУ.
430. Фромм, Э. (1993). *Психоанализ и этика*. Москва: Республика.
431. Хамантуров, Ф. Т. (1999). *Теоретические основы развития этических знаний профессионально-педагогических работников*. (Дис. док. пед. наук), Уральський державний професійно-педагогічний університет. Екатеринбург.

432. Холод, Н. И., Егорова, О. С. (2014). Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку. *Ярославский педагогический вестник (Т. 2)*, 4, 108–113.
433. Холод, Н. И. (2012). Организация языкового клуба в рамках изучения иностранных языков. *Чтения К. Д. Ушинского: сборник материалов международной научной конференции*, Ярославль (РФ), 12 февраля. 2012. (с. 103–108). Ярославль: Издательство ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.
434. Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58–64.
435. Чеботарьова, О. В. (2014). Духовно-моральні основи підготовки студентської молоді до сімейного життя. (Дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Луганськ.
436. Чепіга, Я. (1912). Народний учитель і національне питання. *Світло*, 1, 15–25.
437. Чепіга, Я. (1910). Національність і національна школа. *Світло*, 1, 16–29.
438. Чепіга, Я. (1913). Проект української школи. *Світло*, 2, 31–41.
439. Чепіга, Я. (1913). Самовиховання вчителя. *Світло*, 9, 6–13.
440. Чепіга, Я. (1914). Уява і мислительна та творча діяльність дитини. *Світло*, 9, 13–40.
441. Четверик-Бурчак, А. Г. (2015). *Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості*. (Дис. канд. психол. наук), Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара, Дніпропетровськ.
442. Чхаїдзе, А. О. (2014). *Духовні цінності особистості як мотив створення сім'ї*. (Дис. канд. психол. наук), Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса.

443. Шакуров, Р. Х., Алиша, Б. С. (1996). Причины конфликтов в педагогических коллективах и пути их преодоления. *Вопросы психологии*, 6, 67–76.
444. Шапар, В. Б. (2005). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.
445. Шапар, В. Б. (2004). *Толерантність. Адаптація. Психологічний тлумачний словник*. Харків: Прапор.
446. Шварцман, К. А. (1989). *Философия и воспитание*. Москва: Политиздат.
447. Шевченко, Г. П. (2015а). Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3(66), 288–299.
448. Шевченко, Г. П. (2015b). Одухотворений образ Людини Культури ХХІ століття: процес його виховання у вищій школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5(68), 213–225
449. Шевченко, Г. П. (2012). Педагогіка духовності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1. 3–9.
450. Шевченко, Н. Ф. (2014). *Духовний потенціал сучасної молоді*. (Монографія). Запоріжжя: ЗНУ.
451. Шелер, М. (1994). *Избранные произведения*. Москва: Наука.
452. Шемишурина, А. И. (2008). Развитие ценностно-смысловой сферы личности ребенка. *Педагогика*, 9, 99–104.
453. Шерковин, Ю. А. (1982). Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы. *Психологический журнал (Т.3)*, 5, 135–145.
454. Шестопал, Е. Б. (2007). *Политическая психология: хрестоматия*. Москва: Аспект Пресс.
455. Шкільна, І. М. (2011). Виховання гідності в старших підлітків як базової гуманістичної цінності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Кн. 1)*, 15, 241–249.

456. Шкільна, І. М. (2014). *Виховання культури гідності старших підлітків у позаурочній діяльності: методичний посібник*. К. І. Чорна (Ред.). Кіровоград: Імекс-ЛТД.
457. Шкіренко, О. В. (2015). *Психологічні особливості формування духовних цінностей у майбутніх правознавців*. (Дис. канд. психол. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
458. Штокман, И. Г. (1981). *Вузовская лекция. Практические советы по методике преподавания учебного материала*. Київ: Вища школа.
459. Шутова, В. А. (1999). *Педагогические условия воспитания милосердия у детей младшего школьного возраста*. (Дис. канд. пед. наук). Смоленский государственный университет, Смоленск.
460. Щуркова, Н. Е. (1996). *Воспитание: новый взгляд с позиции культуры*. Москва: Педагогический поиск.
461. Щуркова, Н. А. (1884). Новые формы воспитательной работы. *Иностранные языки в школе*, 4, 61–63.
462. Юнг, К. Г. (2002). *О природе психе: сборник*. С. Л. Удовик (Ред.). (С. Л. Удовик, Г. А. Бутузов, Перевод). Москва: Рефл-бук; Киев: Ваклер.
463. Яблонська, Т. М. (1999). Тренінг педагогічної рефлексії. *Практична психологія та соціальна робота*, 2, 9–12.
464. Ягупов, В. В. (2001). Принцип оптимізації навчання. *Педагогіка: підручник*. Взято з http://eduknigi.com/ped_view.php?id=168.
465. Ядов, В. А. (1994). Социальная идентификация в кризисном обществе. *Социологический журнал*, 1, 35–52.
466. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.
467. Яшник, С. В. (2011). Аксіологічне переосмислення сучасного освітнього простору. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України (Ч. 4)*, 159, 266–272.

468. Bearns, M. (2004) *Extracurricular Activities As Career Prep. Colorado College. Retrieved from www.fastweb.com.*
469. Blatt, M., Kohlberg, L. (1975) The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgment. *Moral Education*. 4, 114–157.
470. Blesch, P. (2013) *Spirituality in nursing education: Preparing students to address spiritual needs.* (Ph.D.) Capella University, Capella.
471. Bradley, C. (2011). *An inquiry into relationships between spirituality and language pedagogy.* (Ed.D.), Temple University, Temple.
472. Cabrera, M. (2015). *A public four-year institution's efforts to address students' spirituality:* Ed.D. (California State University), California.
473. Commission staff working document (2005).
474. Demirian, S. (2010). *Foundations of college success: A qualitative study of students' perceived values of a first-year seminar.* (Ph.D.). University of Rochester, Rochester.
475. Dodge, B. March, T. (2009). *What'saweb-quest?* Retrieved from <http://edweb.sdsu.edu/webquest/overview.htm>>.
476. Dworkin, R. (1995). *Editorial Ariel.* SA. Barcelona: Los derechos en serio.
477. Fjelstrom, Jo. (2016). *Spirituality and atheist social work students: Contributions for curriculum content on spirituality.*(Ph.D.), Colorado State University, Colorado.
478. Fritz, M. (2015). *Knowing their values: A phenomenological study examining undergraduate leadership students' values clarification.* (Ph.D.), The Florida State University, Florida.
479. Gatmon, A. (2012). *Education towards wholeness: Facilitating spiritual knowing in adult learners.* (Ph.D.), California Institute of Integral Studies, California.
480. Hartmann, N. (1950). *Philosophie der Natur. Abriss der speziellen Kategorienlehre.* Berlin: De Gruyter.
481. Kant, I. (1076). *Critique of Practical Reason.* (L. W. Beck. Trans). New York, London: Garland Publishing Inc.

482. Key Competences for Lifelong learning: a European Reference Framework – Implementation of «Education and training 2010», Work programmer, Working Group B «Key Competences». (2004) London.
483. Kohlberg, L. (1980). Stages of Moral Development as a Basis of Moral Development/ B. Munsey (Ed.). *Moral Education and Kohlberg*. (p. 28–75). Birmingham: ASTY.
484. Lappo, V. (2015). Spiritual and Value Self-determination of Student's Personality in Educational Space of High School. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 55, 10–13.
485. Lappo, V. (2017). Technology of attraction of film art works in the spiritual values education process of high school students. *The New Educational Review*, 3(49), 213-223.
486. Lappo, V. (2015). Use of Internet Resources as a Means of Spiritual Education of Classical University Students. *The New Educational Review*. 4(42), 123–133.
487. Lasagabaster, H. (2004). *Convenio europeo de derechos humanos. Comentario sistematico*, Civitas Editores, SL. Madrid.
488. Lipman, M. (1984). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
489. Münsterberg, G. (1924). *Philosophie der Werte*, 2, Aufl.
490. Orbinati A. (2015). *Spirituality and learning: An exploration into the understanding of spirituality in adult education*. (Ph.D.), Capella University, Capella.
491. Premant, D. (1996). *Droit intangible et etats d'exeption. Non-derogable rights and states of emergency*. Brussel: Bruylant.
492. Rockeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
493. Sandel, M. J. (2009). *Justice: What's the Right Thing to Do?* New York: Farrar, Straus and Giroux.
494. Scheler, M. (1973). *Formalism in Ethics and Non-formal Ethics of Values*. (M. Frings, & R. Funk, Trans). Evanston: Northwestern University Press.

495. Shigehiro, O. (2012). *The Psychological Wealth of Nations: Do Happy People Make a Happy Society*. . New York: Wiley-Blackwell, 2012. 260 p.
496. Sindhvani, A. & Kumar, R. (2013). Values in Higher Education: Need and Importance. *Educationia Confab (Vol. 2)*, 2, 9–14.
497. Student, B. ()2013. Leadership Development: How Do Liberal Arts Colleges Enhance Socially Responsible Leadership?. (Ed.D.), The George Washington University, Washington.
498. The American Heritage. Dictionary of the English Language, fifth edition. (2011). Retrieved from <http://americanheritage.com>.
499. Thomas, C. (2008). *Cognitive deficits and spiritual development: The relationships between cognitive deficits and spiritual development*. (Ph.D.), Liberty University, Virginia.
500. Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: University of Chicago Press.
501. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning-annex 3 Complementarity, Dublin descriptors and EQF descriptors – Commission of the European communities* (2005). Brussels: SEC.
502. Wallace, E. (2015). How do Christian students' academic, emotional, spiritual, and social experiences impact their spiritual identity and development at a secular institution: A grounded theory approach. (Ed.D.) Azusa Pacific University, California.
503. Windelband, W. (1994). *Geschichte und Naturwissenschaft*. Strassburg: Heitz.

ДОДАТКИ

Додаток А

Дискусії та диспути на теми духовно-ціннісного самовизначення особистості студента

Тема: Я – гармонійно розвинена, здорова особистість.

Мета: спонукати до самопізнання; виховувати повагу до міркувань співрозмовника; розвивати здатність до рефлексії.

Питання для обговорення та дискутування:

1. Чи може бути кожна людина гармонійно розвиненою особистістю в наші дні?
2. Чи можете ви назвати себе гармонійно розвиненою особистістю? Якщо «так», то що цьому сприяло? Якщо «ні», то що цьому заважає?
3. Що можна зробити, щоб кожна молода людина змогла рости духовною та удосконалюватися фізично?
4. Як уникнути негативних проявів та звичок у своєму житті?
5. А якщо вони є, то як їх позбутися?

Тема: Чого чекає від нас наша країна?

Мета: заохочувати до роздумів про сенс життя; виховувати національну самосвідомість; формувати уявлення про роль кожного свідомого громадянина в долі держави.

Питання для обговорення та дискутування:

1. Як ми розуміємо свій обов'язок перед народом, державою?
2. Чим привабливі люди неспокійної вдачі?
3. Що означає добропорядність у стосунках з людьми?
4. Яке наше місце в житті нашої держави?
5. Сучасний студент – спостерігач чи будівничий сьогодення?

Тема: Чи готові ми до прийняття життєво важливих рішень?

Мета: формувати відповідальність; виховувати почуття власної гідності; розвивати здатність до самовдосконалення.

Питання для обговорення та дискутування:

1. Кожному відповідно до потреб. Що це означає?
2. Які знання необхідні для прийняття відповідальних рішень?
3. Що нам потрібно удосконалити в собі чи чому навчитися, щоб стати відповідальними?
4. Що слід розуміти під особистою власністю?
5. Що слід робити з особистою власністю?
6. Що важливіше для життя людини – матеріальне чи духовне? Чому?

Тема: Моє покоління. Яке воно?

Мета: розвивати критичне мислення; стимулювати до пошуків ціннісних орієнтирів людського життя; формувати здатність чинити опір негативним явищам сучасності.

Питання для обговорення та дискутування:

1. Кого вважають молодим поколінням?
2. Які характерні риси нашого покоління?
3. Що ми знаємо про своїх ровесників з-за кордону?
4. Які проблеми існують у нашого покоління?
5. Чи замислюємося ми над шляхами вирішення проблем сучасної молоді?

Тема: Краса людської душі.

Мета: виховувати прагнення до самовдосконалення; формувати почуття прекрасного; сприяти гармонійному розвитку особистості.

Питання для обговорення та дискутування:

1. Що таке людська краса?
2. Який ваш ідеал прекрасного?
3. Що означає творити за законами краси?

4. Що ми розуміємо під художнім смаком?
5. Чи можна прожити життя без краси?
6. Як створити власний світ краси?
7. У чому полягає краса душі?
8. Як може виявлятися душевна краса людини?

Тема: Духовний світ людського буття.

Мета: формувати уявлення про духовні чинники людського буття; вдосконалювати навички самопізнання; виховувати гуманоцентричний світогляд.

Питання для обговорення та дискусії:

1. Чи варто судити про людину за її зовнішністю?
2. Що ми розуміємо під внутрішнім світом людини?
3. Які людські якості ти вважаєш найважливішими?
4. Що таке душевна щедрість?
5. Які риси характеру найбільш цінні в житті сучасної людини?
6. За якими ознаками можна визначити особисті духовні цінності людини?

Тема: У чому щастя твоє, людино?

Мета: заохочувати до рефлексії; розвивати вміння висловлювати власні погляди й переконання; виховувати почуття власної гідності.

Питання для обговорення та дискусії:

1. Який зміст ти вкладаєш у поняття «щастя»?
2. Життя без праці – дорога в нікуди?
3. У чому полягає одухотвореність людських взаємин?
4. Про яке щастя ти мрієш?
5. Що означає жити по совісті?
6. Яку поведінку зазвичай називають гідною? Чому її так визначають?
7. У чому полягає почуття власної гідності?

Тема: Сила та краса почуттів. Що це?

Мета: формувати провідні засади морально-етичної культури; заохочувати до гармонії у взаєминах з іншими людьми; спонукати до креативності у власних судженнях і міркуваннях.

Питання для обговорення та дискутування:

1. Як ви розумієте такий вислів: «Яка людина, така і її любов» (І.Еренбург)?
2. Яка відмінність між поняттями «любов» і «кохання»?
3. Як можна прокоментувати вислів: «Коханню всього мало. Воно має щастя, а хоче раю, має рай – хоче неба. О люблячі! Усе це є у вашому коханні. Зумійте тільки знайти» (Віктор Гюго)?
4. Чи здатна на високі почуття людина з низьким рівнем культури?
5. Чи потрібно боротися за кохання? А може це приниження людської гідності?
6. Любов і розум – вороги чи друзі?
7. Ревнощі – ознака кохання чи егоїзму?
8. Існує думка, що для кохання потрібні перевірки та випробування? Якщо так, то які?
9. У чому виявляється сила та краса любові?

Тема: Ціль життя – сенс життя.

Мета: виховувати прагнення до самоактуалізації; формувати ціннісні орієнтації; конкретизувати духовні пріоритети людського буття.

Питання для обговорення та дискутування:

1. Чи заслуговує кожна людина на гідне щасливе життя?
2. Чи повинні ми думати і дбати тільки про власне майбутнє?
3. Як знайти своє місце в житті?
4. Які в тебе плани на майбутнє? До чого ти прагнеш? Чи реальні вони?
5. Чи потрібна людині в житті мета? До чого вона зобов'язує?
6. Що таке вільна і незалежна особистість?

7. Як слід розуміти вислів «Світи іншим – сам не згориш»?

Тема: Будівничий свого життя, який він?

Мета: виховувати цілеспрямованість; розвивати вміння обстоювати власні погляди на життєво важливі питання; заохочувати до самостійності.

Питання для обговорення та дискутування:

1. «Що посієш звичку – пожнеш характер». Чи згоден ти з цим твердженням? Доведи на прикладах із власного життя та життя знайомих, героїв книг.
2. Будувати чи руйнувати, спостерігати чи бути учасником? Чи однаково це для тебе?
3. Що необхідно людині для того, щоб прожити своє життя гідно?
4. Хто має бути будівничим життя людини?
5. Чи залежить майбутнє життя від ставлення людини до свого внутрішнього світу?
6. Що може допомагати чи заважати в реалізації життєвих планів?

Тема: Духовні потреби особистості.

Мета: розвиток навичок самовдосконалення внутрішнього світу; формування здатності до визначення ідеалів; утвердження пріоритетності духовних потреб.

Питання для обговорення та дискутування:

1. Мій внутрішній світ. Чи відповідає він моему зовнішньому образу?
2. Що є ідеалами духовного світу людини?
3. У чому полягають духовні потреби?
4. Чи відповідають вони вимогам часу?
5. Як впливають духовні потреби особистості на формування її життєдіяльності?
6. Яку людину називають духовно багатою? У чому полягає її багатство?

Тема: Що таке хліб душі?

Мета: виховання гармонійно розвиненої особистості; формування інформаційної культури; спонукання до самопізнання.

Питання для обговорення та дискутування:

1. Для чого потрібні музеї та виставки? Це данина моді чи збереження історичних та мистецьких цінностей?
2. Які музеї та виставки цінніші – історичні чи мистецькі? Чому?
3. Яку цінність мають музеї та виставки для формування гармонійно розвиненої особистості?
4. Яке значення має бібліотека в житті сучасної молодої людини?
5. У чому переваги та недоліки віртуальних музеїв, виставок, бібліотек?
6. Який духовний зміст храмів?
7. Що означає духовне очищення?
8. Що можна назвати хлібом душі? Що можна назвати духовною отрутою?

Тема: Сьогодення – шлях у майбутнє.

Мета: формувати уявлення про душевні сили людини; розвивати здатність до емпатії; виховувати витривалість та наполегливість.

Питання для обговорення та дискутування:

1. Мрії та реалії майбутнього життя. Що заважає сповненню мрій?
2. Життєвий успіх – збіг обставин чи наполеглива праця?
3. Що таке душевні сили? Про кого кажуть, що він сильний духом? Чи тотожні ці поняття?
4. Що необхідно робити сьогодні, щоб було добре в майбутньому?
5. Чи можуть оточуючі змінити долю людини?
6. Як ми можемо вплинути на долю інших людей?
7. Який духовний скарб ми можемо отримати від наших предків і передати нашим нащадкам?

Приклади запитань і завдань для філософського брейн-рингу

1. Послідовники Аристотеля – перипатетики, Антисфена – кініки, Платона – ...?
2. Про що говорить філософ: «Коли ми є – її немає, коли вона є – нас немає»?
3. «Платон мені друг, але істина дорожче». (Хто автор?)
4. Відмова від досягнень цивілізації називається ... ?
5. Що означає «свідомість черпає істини лише з самої себе»?
6. Хто вважав, що грішник не відає, що творить?
7. «Чого не бажаєш собі – не роби іншим». (Хто автор?)
8. Єдина добродієвість Сократа?
9. Які вислови біблійного походження можуть належати древнім грекам?
10. Абсолютне мірило знання?
11. Послідовниками якого античного філософа вважають себе матеріалісти, а якого – ідеалісти?
12. Сократ визначив людину як «двоногу істоту без пір'я». Діоген приніс йому півня. Яку помилку допустив Сократ?
13. Що спільного між релігією та атеїзмом?
14. Який вигляд руху Аристотель приписував Богам?
15. Найкоротше визначення філософії.
16. Який прозаїчний твір пізньої античності передбачив всю систему філософії сучасності?
17. Критерій науковості за Аристотелем.
18. У чому полягає філософський зміст твору митрополита Іларіона «Слово про Закон і Благодать»?
19. Чим буття відрізняється від небуття?

20. Віра в невідворотну зумовленість усіх подій, що відбуваються в світі (одним словом).

21. Непізнаваність світу називається ...

22. Які філософи називали себе собаками?

23. Вчення про буття називається ...

24. Думку наводять на доказ іншої думки (одним словом).

25. На дверях академії Платона написано «хто не знає, не увійде».

Чому?

26. Причина загибелі всіх творів досократиків і більшості творів Аристотеля?

27. Кого з філософів називають «українським Сократом»?

Педагогічні ситуації

Ситуація 1. Галя навчається в 7 класі, має добрі успіхи в навчанні, бере участь у роботі гуртків та різних громадських заходах. Слід зазначити, що особливо помітними рисами поведінки і характеру вона не вирізняється. Живе у благополучній сім'ї, де батьки ні в чому їй не відмовляють, оскільки вона – єдина дитина. Близьких подруг у Галі немає, але з багатьма вона підтримує приятельські стосунки. Одного разу клас протягом декількох днів долучався до ремонту школи. Учні постійно беруть участь у суспільно-корисній роботі, і ніхто з них не висловлював незадоволення. Коли 7 клас мусив знову йти на роботу, Галя категорично відмовилася. Вона пояснила це тим, що працювала краще за всіх минулого разу, назвала половину класу ледарями, що не відповідає дійсності. Клас був вражений.

Ситуація 2. Микола намагався після 9 класу вступати до технікуму, але повернувся до 10 класу. За рік він пропустив близько 200 уроків без поважних причин. Микола впевнений у собі і збирається після школи вступати до військового училища, хоча має слабкі знання. Його пізнавальні інтереси обмежені, весь вільний час він проводить з приятелями на вулиці або у кого-небудь на квартирі. Своє зневажливе ставлення до навчання він проявляє демонстративно, чим негативно впливає на клас. Працелюбністю не вирізняється, вдома майже не має обов'язків. З шкільних характеристик помітно, що в початкових класах він мав непогані здібності, але зараз вони проявляються слабо. За характером досить спокійний і врівноважений, малоініціативний.

Ситуація 3. Наближалось загальношкільне спортивне свято. Відповідно до програми від кожного класу треба було представити не тільки спортивні номери, а й художню самодіяльність. У спортивних змаганнях Марина (9-А клас) була однією з кращих учасниць, перемогла в бігу на 400

метрів. Вона увійшла також у групу учасниць художньої самодіяльності, запропонувавши підготувати з дівчатами танок з елементами аеробіки. Командне місце кожного класу визначалося сумою балів за спортивний та художній виступи. 9-А клас зайняв перше місце у спортивних змаганнях, а далі – виступ з художньої самодіяльності. Коли підійшов час, Марина відмовилася виступати, тому дівчата були змушені танцювати самі. Клас зайняв друге місце. У бесіді з Мариною класний керівник з'ясувала, що дівчинка відмовилась виступати тому, що через свій високий зріст вона мусила стати в другий ряд. Марина фізично розвинена й приваблива дівчина, відмінниця, завжди знаходиться в центрі уваги подруг і хлопців. Виховується у благополучній сім'ї.

Ситуація 4. Світлана навчається в 6 класі. Клас високі показники успішності й активний у громадських справах, але дружнім його назвати не можна. Серед учнів є два лідери, одним з яких є Світлана. Це вольова дівчина, яка вчиться здебільшого на «12». Світлані подобається командувати і користуватися авторитетом. Однокласники її поважають, але старостою вибрали Валю К. Крім того, Валя сиділа за партою з хлопцем, який, мабуть, подобався Світлані. Світлана почала налаштовувати хлопців проти Валі, зводити наклепи на неї. Раніше Світлана й Валя були кращими подругами. Валя живе в забезпеченій сім'ї, одягається краще, ніж Світлана. Одного разу Світлана з чотирма подругами зустріла Валю, яка поверталася з музичної школи, та вдарила її.

Ситуація 5. Сашко навчається в 5 класі. Помітного інтересу до навчання не проявляє, на уроках часто поводить себе недисципліновано, не реагує на зауваження. Нерідко є організатором порушень дисципліни. Любить подобатися, бути в центрі уваги, він – неформальний лідер серед хлопців. Настрій у Сашка часто змінюється. У громадських справах бере участь залежно від настрою, а також ставлення до учителя. Одного разу

Сашко разом з товаришами вкрав цінні книги з кабінету біології. Коли з'ясували, хто це зробив, Сашко не став заперечувати, сказав, що він тільки хотів почитати ці книжки. Однак щирого каяття в нього не було. Сашкова мати, яку викликали до школи, стала захищати сина, стверджуючи, що він не може вкрати і що взяв тільки почитати. Сашко відчував себе переможцем.

**Навчально-тематичний план спецкурсу «Духовні цінності особистості:
шляхи формування»**

Зміст	Завдання
<i>Від самопізнання до пізнання інших. Екскурсія у власне «Я» (4 год.)</i>	
1. Брейнстормінг «Що ми знаємо про себе?». 2. Вправа «Мій портрет у променях сонця». 3. Вправа «Яким я себе бачу?». 4. Вправа «За що мене можна поважати?». 5. Вправа «Моя унікальність». 6. Вправа «Я – реальне, Я – ідеальне».	Створити умови для розвитку рефлексії студентів, пізнання власного «Я». Розвивати рефлексії студентів шляхом звертання до проєктивних форм і зворотного зв'язку з одногрупниками.
<i>Адекватна самооцінка – ключ до успішних взаємин (4 год.)</i>	
1. Діагностика самооцінки за шкалою самооцінки особистості А. Пригожина. 2. Діагностика потреб у спілкуванні й потреби в досягненнях на основі самооцінки. 3. Вправа «Самооцінка й оцінка інших». 4. Вправа «Я про себе скажу». 5. Вправа «Портрет мого «Я»».	Ознайомити юнаків і дівчат з поняттям «самооцінка» та значущістю самооцінки особистості й рівня прагнень у формуванні духовних цінностей. Створити умови для розвитку в студентів адекватної самооцінки, впевненості в собі.
<i>Мої емоції та почуття у взаєминах з іншими людьми (6 год.)</i>	
1. Інформаційне повідомлення «Основні емоції та почуття людини». 2. Вправа «Угадай емоцію». 3. Практична робота «Користь і шкода емоцій». 4. Вправа «Скульптор і глина». 5. Практична робота з ілюстративним матеріалом «Зовнішні прояви емоцій». 6. Гра-змагання «Заморожені».	Ознайомити студентів із основними емоціями й почуттями людини. Сприяти удосконаленню умінь студентів конструктивно виражати власні емоції та почуття. Навчити студентів розшифровувати зовнішні прояви основних емоцій і почуттів інших людей, а також розвивати власну емоційну експресію.
<i>Упевненість у собі та успішні взаємини (4 год.)</i>	
1. Інформаційне повідомлення «Упевненість у собі – запорука успішних взаємин». 2. Вправа «Три портрети». 3. Вправа «Геометрія впевненості».	Ознайомити студентів з особливостями впевненої поведінки, її психологічними причинами. Формувати в них уявлення про відмінності між упевненою,

<p>4. Гра «Екзамен».</p> <p>5. Вправа «Впевнена поведінка».</p>	<p>невпевненою і самовпевненою поведінкою. Створити умови для оцінки студентами власного рівня впевненості в собі.</p>
<p><i>Я і цінності в моєму житті (4 год.)</i></p>	
<p>1. Анкета «Наші цінності».</p> <p>2. Гра «Цінності мого життя».</p> <p>3. Дискусія «Роль духовних цінностей у власному розвитку та розвитку в особистісних взаєминах студентів».</p> <p>4. Гра «Павутина».</p>	<p>Визначити, що студенти ЗВО вважають цінним у взаєминах.</p>
<p><i>Я та моральні норми й духовні цінності (4 год.)</i></p>	
<p>1. Дискусія «Чи потрібно дотримуватися моральних норм у поведінці?».</p> <p>2. Інформаційне повідомлення «Моральні норми, духовні цінності і нормативна поведінка».</p> <p>3. Ігрова процедура «Цінності нашого життя».</p> <p>4. Вправа «Інтерв'ю».</p> <p>5. Проведення тесту «Я і моя група».</p> <p>6. Вправа «Сильні сторони нашого колективу».</p>	<p>Ознайомити студентів із поняттями «моральна норма», «духовні цінності». Розвивати в них навички взаємодії в соціумі.</p>
<p><i>Я очима інших (7 год.)</i></p>	
<p>1. Гра «Шикуйся за ...».</p> <p>2. Вправа «Хто ти?».</p> <p>3. Вправа «Я очима інших».</p> <p>4. Вправа «Мої плюси і мінуси».</p> <p>5. Гра «Зворотний зв'язок».</p> <p>6. Вправа «Скажи про себе щонебудь хороше».</p>	<p>Створити умови для підвищення рівня самосприйняття студентів.</p>
<p><i>Духовні цінності у взаєминах студентів ЗВО (15 год.)</i></p>	
<p>1. Мозковий штурм «Духовні цінності – це ...».</p> <p>2. Інформаційне повідомлення «Слухати – розуміти – взаємодіяти».</p> <p>3. Вправа «Якості та вміння, важливі для ефективної взаємодії, самореалізації».</p> <p>4. Тест «Чи умієте Ви</p>	<p>Поглиблювати знання студентів про духовні цінності особистості (гідність, толерантність, відповідальність, милосердя, самодостатність) умови ефективної взаємодії.</p>

спілкуватися?»).	
<i>Виявлення емпатії у взаємодії – основа успішних взаємин, самореалізації особистості (2 год.)</i>	
1. Інформаційне повідомлення «Емпатія, її види та форми вираження». 2. Тест на визначення емпатійності. 3. Вправа «Емпатія».	Ознайомити студентів з основними характеристиками емпатії. Сприяти усвідомленню значення емпатії для розвитку позитивних взаємин.
<i>Духовні цінності як основа позитивних взаємин особистості (7 год.)</i>	
1. Лекція-диспут на тему «Духовні цінності: сутність категорії». 2. Вправа «Що таке духовність?». 3. Гра «Чарівна паличка». 4. Гра «Малюнок почуття». 5. Гра «Про мене навпаки».	Ознайомити студентів з основними складовими духовних цінностей особистості.
<i>Духовність – основа взаємин (6 год.)</i>	
1. Лекція-диспут на тему «Духовність у взаєминах». 2. Мозковий штурм «Духовні цінності»: «за» і «проти». 3. Вправа «Посмішка». 4. Гра «Гойдалки». 5. Гра «Що таке духовність у моєму житті?». 6. Гра «Проективний» малюнок вчинків толерантності, відповідальності, милосердя в особистісних взаєминах».	Ознайомити студентів із поняттям «духовність». Виховувати гідність, відповідальність, милосердя, толерантність, самоповагу.
<i>Колективне обговорення морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій (3 год.)</i>	
1. Уривок з повісті М. Гоголя «Тарас Бульба». 2. Твір Г. Тютюнника «Три зозулі з поклоном». 3. Поема Л. Костенко «Маруся Чурай». 4. Повість І. Франка «Украдене щастя».	Формувати духовні цінності (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність) на основі морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій.

Години спілкування

Година спілкування «Духовні виміри нашого життя»

Мета години спілкування: формування стійкого розуміння понять «духовність», «духовний розвиток», «духовний пошук», розвиток здатності до самоаналізу власних вчинків, стимулювання духовного самовдосконалення.

Обладнання: папір, кольорові фломастери, однотонне полотно розміром 2Х2 м, маркери, ватман.

У вступній частині необхідно зазначити, що духовність – одне з найскладніших понять. Про неї написано і сказано дуже багато, але вичерпного, переконливого визначення поки ще ніхто не дав. Сформувати цілісне поняття духовності не дозволяє безліч стереотипів та суперечностей.

Духовність – це реалізовані в людині знання про Бога, про добро і зло, про наше суспільство, свою долю та про все, що стосується взаємодії людини з вищими силами, собою й навколишнім світом. Ці знання визначають більшу частину основних виявів людини (мислення, психоемоційний стан, спосіб життя), її індивідуальні особливості, ставлення до неї інших людей.

Найважливіша мета духовного розвитку – досягнення досконалості (внутрішньої сили, позитивності), пізнання й реалізація свого призначення.

Існує чотири рівні людської природи:

- а) фізичний;
- б) соціальний;
- в) психологічний;
- г) духовний.

Як вони виявляються в житті? Зазвичай першим є фізичний (біологічний) рівень. Людина, замислюючись про власне здоров'я, вирішує «вічні питання» свого існування. Людина починає думати про себе, про сенс життя, аналізувати. Причиною таких думок може стати хвороба.

На психологічному рівні людина цікавиться питаннями психології. Соціальний рівень передбачає появу соціальних мотивів. Людина хоче, щоб її погляди приймало суспільство. Духовний рівень змушує людину бути чесною із собою й жити гідно. Тут людина розуміє, що може впливати на навколишній світ лише через вплив на себе.

Отже, життя – це унікальна можливість для добрих справ і вчинків.

Вправа «Я і моє розуміння добра та зла». Куратор пропонує закінчити речення:

1. Добро – це...
2. Зло – це...
3. Найблагородніший мій вчинок...
4. Найгірший мій вчинок...
5. Коли людина творить зло, вона при цьому відчуває...
6. Люди бояться творити добро...
7. Людина не повинна за жодних обставин робити ...
8. Для досягнення успіху підходять усі засоби, зокрема ...

Спільне обговорення відповідей.

Основна частина години спілкування розпочинається вправою «Прекрасний сад». Учасники сидять спокійно колом, заплющивши очі та уявивши себе квіткою.

- Яким би ти був?
- Які в тебе листочки, стебло, а може, й колючки?
- Ти високий чи низький?
- Яскравий чи не дуже?

Потім куратор пропонує намалювати свою квітку. Учасники отримують папір і фломастери. Педагог розстеляє всередині кола полотно, бажано однотонне, роздає кожному учасникові по шпильці. Тканина – уявна галявина саду, яку потрібно засадити квітами. Усі учасники по черзі виходять і прикріплюють свою квітку.

Ведучий пропонує помилуватися прекрасним садом, зберегти цю картинку в пам'яті, щоб вона випромінювала позитивну енергію. Квітів хоч і багато, але всім вистачило місця, кожен зайняв тільки своє, те, що вибрав сам. Психолог пропонує учасникам подивитися, серед яких різних, несхожих квітів росте їхня власна. Але є й спільне – у когось забарвлення, у когось розмір або форма пелюсток. І всім квітам без винятку потрібні сонце й увага.

Кожна людина – це неповторний світ думок, бажань, мрій, почуттів, до якого слід ставитися з повагою й бути готовим прийти на допомогу. Адже можна й самому опинитися в ситуації, коли буде потрібна допомога. Найцінніша риса – це людяність, повага до внутрішнього світу іншого й здатність до співчуття.

Вправа «Критерії духовності» (3 –5 хв.). Завдання – визначити критерії духовності (свої пропозиції учасники фіксують на аркуші ватману).

1. Наявність у людини потреби пізнавати світ, себе, сенс життя.
2. Перевага духовних потреб як мотивів діяльності.
3. Зацікавлення питаннями духовності.
4. Прагнення до розуміння та створення краси, естетична спрямованість.
5. Повага до будь-якої форми життя.

Обговорення робіт. Складання однакових вимог.

Година спілкування «У милосердя погляд небайдужий»

(Етична бесіда)

Мета години спілкування: виховувати милосердя як одну з визначальних духовних цінностей особистості; розвивати здатність до співпереживання; заохочувати до благодійництва.

Мета: виховувати милосердя як одну з визначальних духовних цінностей особистості; розвивати здатність до співпереживання; заохочувати до благодійництва.

Обладнання: екран, проектор, ноутбук, мультимедійна презентація «Милосердя», слайд-шоу, що супроводжуватиме декламування віршів, аудіо записи для музичного супроводу читання віршів, ватман, стікери фломастери.

У вступній частині можна зазначити, що з давніх-давен милосердя було шляхетною ознакою нашого народу. Цілком природним і закономірним вважалося допомогти знедоленому, нещасному, поділитися шматком хліба, дати притулок бездомному, захистити старість і немічність, врятувати хворого чи каліку, заступитися за беззахисного і скривдженого. Саме тому важливою є розмова про найцінніше, вічний людський скарб – милосердя. Крім милосердя, є у світі й інші людські почуття – любов, прощення. Їх не придбати в магазині, їх ні в кого не позичити, їх просто можна виховати й виростити в собі. Кожному під силу навчитися бути добрим, людяним, милосердним. Студенти дають відповіді після кожного запитання:

- Чим поняття «милосердя» відрізняється від понять «доброзичливість», «благодійність»?
- Кого можна назвати милосердним? Кого називають благодійником?
- Що відображає милосердя?
- Чому, на вашу думку, саме такі образи обрали автори презентації?
- Які образи милосердя можна запропонувати?

Високу моральну цінність добра, яке ми робимо сторонній людині, розуміли люди ще в давнину. У Вавилоні був такий звичай: недужого виносили на майдан чи дорогу; кожен, хто йшов повз нього, підходив, розпитував, коли ж знав якийсь засіб, то радив нещасному. Ніхто байдуже не проходив. Такий звичай безкорисливо чинити добро побутував і в асирійців, і в єгиптян – звичай. А згадайте, як за часів запорізького кошового Сірка наші прадіди допомагали навіть ворогам. Так-так саме ворогам.

Це було тоді, коли у Криму вирувала епідемія чуми. Козаки дали змогу кримським татарам переселитися на українські землі, щоби перебути нещастя. А самі козаки землянок ніколи не замикали! Будь-який подорожній

міг зайти, розвести вогонь, зварити страву, спочити. А прийде хазяїн, ще й радий буде гостеві, привітає його. А буває, що господар, як їде куди, так ще й зоставляє страву для прихожого. Наїдяться мандрівники та зроблять хрест, поставлять його серед землянки – це значить, що були гості й дякують хазяїнові. Стосунки, в основі яких – доброта, а не байдужість!

Давайте зупинимось на цьому моменті. А чи задумувались ви над тим, що таке байдужість? Звичайна людська байдужість. Кожного дня нас оточують різні люди, їх багато й вони не схожі між собою: пихаті й веселі, щасливі й не дуже, горді й такі, що завжди плазують, добрі й злі, черстві та м'якосерді, байдужі та безсердечні. Справді, є різні люди на світі, з різними натурами, характерами, інтересами та смаками. А все ж хочеться вірити, що більше хороших людей.

Важко уявити, що люди страждають не від того, що на кожен день не мають свіжого хліба, а через те, що не чують вкрай необхідного «Добрий день».

Запитання до студентів:

– Чому слову надають такого особливого значення у справі милосердя?

– Чи існує особливий час для здійснення справ милосердя? Пригадаймо свята народного календаря. (Відповіді студентів)

Як ми можемо проявляти милосердя у повсякденному житті? (Відповіді студентів)

Якими прикладами можна підтвердити ч (чи спростувати) наступні вислови?

Милосердя... не буває надмірним (Ф. Бекон).

Милосердя починається у себе вдома (Англійське прислів'я).

Хто ненавидить те, що позбавлене милосердя, той проявляє милосердя (Конфуцій).

(Відповіді студентів)

Рекомендації до заняття зі спецкурсу за темою**«Міжособистісні взаємини»**

Питання для обговорення:

1. Що в дружбі головне? Вірність, відданість, взаємна довіра?
2. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що друзі повинні бути більш вимогливими один до одного, ніж до інших людей? Від кого ж тоді очікувати поблажливості?
3. Чи треба засуджувати друга за його провини?
4. Чи необхідно вказувати другу на його помилкові дії?
5. Обговорення ситуацій із життєвого досвіду студентів. «Я помітила, що коли моя подруга розповідає мені про свої неприємності, скаржитись на щось, я роблю вигляд, що співчуваю, а насправді мені її не шкода. Що це – лицемірство чи тактовність? Чи може зовнішнє співчуття підтримати друга?»

Можна запропонувати студентам провести самоаналіз за такою схемою:

- згадати один із значимих учинків у їхньому житті та з'ясувати його мотиви; намагатися встановити потребу (моральну / аморальну), яка викликала такий мотив;
- задати відчуття, переживання, пов'язані з цим учинком;
- визначити мету здійснення учинку (самоствердження, прагнення до досконалості, до отримання задоволення, намагання бути таким як усі, уникнення покарання);
- проаналізувати реакцію на Ваш учинок інших людей.

Такий самоаналіз є складним процесом, але він лежить в основі духовно-морального вдосконалення.

Проведення гри «Правила навпаки»: придумати жартівливі поради, як можна втратити друзів і стати нестерпною людиною.

**Колективне обговорення морально-етичних дилем, складених на
матеріалі художніх творів**

Уривок з повісті М. Гоголя «Тарас Бульба» (скорочено)

Вершники їхали мовчки. Старий Тарас думав про давнє: перед ним проходили його минулі роки, за якими завжди плаче козак, бажаючи все життя залишатися молодим. Він думав про те, кого зустріне на Січі з колишніх товаришів. Думки його синів були зайняті іншим. Старший, Остап, майже ніколи не думав ні про що, окрім війни та привільного пияцтва. У бурсі його вважали одним із найліпших товаришів, проте вчився він неохоче і чотири рази закопував свій буквар у землю, доки батько не поклявся, що Остап не побачить Запоріжжя, якщо не навчиться всім наукам. Зараз Остап був душевно зворушений сльозами бідної матері; тільки це його бентежило і примушувало замислено опустити голову.

Менший брат його, Андрій, мав почуття дещо жвавіші і якомсь більш розвинуті. Він також кипів жагою подвигу, але разом із нею душа його була доступна також для інших почуттів. Потреба кохання спалахнула в ньому жваво, щойно він проминув вісімнадцяте літо. Жінки частіше стали поставати в гарячих його мріях. Він бачив її щохвилини, свіжу, чорнооку, ніжну. Андрій старанно приховував свої почуття від товаришів, бо вважалось сороміцьким для козака думати про жінку і про любов, не покуштувавши битви. Одного разу, блукаючи вулицею, де жили малоросійські та польські дворяни, він побачив красуню, якої ще не бачив зроду: чорнооку і білу, мов сніг, освітлений ранішньою зорею. Дівчина стояла біля вікна. Це була дочка ковенського воєводи, що тимчасово приїхав до Києва. Андрій бачив прекрасну полячку ще декілька разів, та незабаром вона поїхала. Саме про неї думав Андрій, опустивши голову.

Запорожці вирішили йти на місто Дубно, де, за чутками, було чимале багатство. Тримати в облозі фортецю вони не любили, тому оточили місто, прирікаючи жителів на голодну смерть. Незабаром козакам, особливо молодим, набридла така бездіяльність. Найбільше за всіх сумував Андрій. Сам не знаючи чого, він відчував якусь сердечну задуху. Одного разу вночі, зоріючи на одному з возів, побачив він перед собою загорнуту в покривало жінку. Це була татарка, служниця саме тієї панночки, яку Андрій зустрів два роки тому в Києві. Побачивши його з міської стіни, панночка послала до нього служницю за шматком хліба для своєї матері. Серце Андрія забилося. Все минуло, що було приглушене суворим військовим життям, все сплигло разом на поверхню, потопивши, у свою чергу, те, що було тепер. Стягнувши з возів, де зберігалися припаси, мішки з їжею, Андрій попрямував за татаркою і через підземний хід потрапив до міста.

Нарешті Андрій опинився в кімнаті панночки і побачив жінку, що володіла його думками й почуттями. Вона здалася йому вдвічі

прекраснішою, ніж досі. Раніше в ній було щось незакінчене, незавершене, тепер він побачив витвір, якому художник додав останній штрих пензля. Красуня поглянула на хліб, підняла очі на Андрія – і багато було в очах тих.

– Цариця! – скрикнув Андрій. – Що тобі потрібно? Накажи мені! Загадай мені службу найбільш неможливу, яка тільки є на світі, – я побіжу виконувати її!

– Не дури, лицарю, ні себе, ні мене, – відповідала панночка, похитуючи тихо прекрасною головою. – Тебе кличуть твій батько, товариші, вітчизна, а ми – вороги тобі.

– Що мені батько, товариші й вітчизна? Вітчизна – це те, чого прагне душа наша, що наймиліше для неї. Вітчизна моя – ти! І все, що б не мав, продам, віддам, загублю задля такої вітчизни!

Прекрасна панночка кинулася в Андрієві обійми, охопивши його білосніжними, чудесними руками, і заридала. Цієї миті вбігла з радісним криком татарка. «Врятовані, врятовані! – волала вона. – Наші ввійшли в місто, привезли хліба і зв'язаних запорожців!». Але ніхто її не чув... І загинув козак! Пропав для всього козацького лицарства!.. Вирве старий Тарас сивий жмуток волосся зі своєї чуприни і прокляне і день, і годину, в яку породив на сором собі такого сина.

Довго не лягали спати цієї ночі козаки, а найдовше за всіх – старий Тарас. Від єврея Янкеля, що побував у місті, він довідався, що Андрій перейшов до ворогів. Старий поклявся тепер помститися полячці, яка причарувала його сина.

Відкрилася брама, і вилетів звідти гусарський полк, окраса всіх кінних полків. Попереду нісся витязь, красивіший за всіх; на руці його звивався шарф, пошитий руками першої красуні. Так і остовпів Тарас, як побачив, що це був Андрій. А тим часом молодий витязь, прагнучи заслужити пов'язаний на руку подарунок, сипав удари ліворуч і праворуч. Не втерпів Тарас і заволав: «Своїх, бісів син, своїх б'єш?». Та Андрій не розрізняв, хто перед ним, подумки бачачи тільки білосніжну шию, плечі й кучері своєї полячки.

На прохання Тараса козаки заманили Андрія до лісу. Щодуху полетів він за козаками і трохи було не наздогнав одного, як раптом чиясь сильна рука вхопила за повід його коня. Обернувся Андрій – а перед ним Тарас! Ніби школяр, який, ганяючись за товаришем, раптом наскочив на вчителя, що заходив до класу, миттю притих Андрій, згас його скажений порив.

– Так продати? Продати віру? Продати своїх? Стій же, злязь із коня! Покірно, мов дитина, зліз Андрій з коня і ні живий ні мертвий зупинився перед батьком: «Стій, не рухайся! Я тебе породив, я тебе і вб'ю!» – сказав Тарас і, відступивши на крок, зняв з плеча рушницю. Блідий, мов полотно, стояв Андрій; його уста тихо промовляли чиясь ім'я; але це не було ім'я вітчизни чи матері, це було ім'я прекрасної полячки. Вистреливши, Тарас довго дивився на бездиханне тіло. «Чим був не козак? – думав він, – І станом вийшов, і чорнобровий, і лице, наче у дворянина, і рука була міцна в бою! Пропав, пропав безславно!».

Під'їхав Остап і сказав, що треба поховати Андрія, але тут прийшла звістка, що на підмогу неприятелям прибула свіжа сила і ліс оточений. Поміж деревами скрізь були вершники з шаблями і списами. «Остапе!.. Остапе, не піддавайся!» – кричав Тарас, вихопивши сам шаблю. Але уже в'яжуть, уже беруть Остапа. Тарас став пробиватися до сина, але ніби важким каменем вдарило його тієї самої миті. Упав він, наче підкошений дуб, на землю. І туман покрив його очі. Вірний товариш довів посіченого й майже бездиханного Тараса до самої Запорізької Січі й вилікував його травами. Через півтора місяця він став на ноги, одначе був помітно похмурий і смутний. Загинули всі його старі товариші, навіть ті, що вирушили в погоню за татарами, все було тепер новим на Січі. Байдуже дивився Тарас на все і, тихо, понуривши голову, говорив: «Сину мій! Остапе мій!».

Не зумівши ні звільнити Остапа, ні побачитися з ним, Тарас, переодягнутий іноземним графом, прийшов на майдан, де мала відбутися страта. Народ стікався туди звідусіль. У «той грубий час» це було одним із найцікавіших видовищ не тільки для черні, але й для вищих класів.

Нарешті привели запорожців. Вони йшли не боязливо, не понуро, але з якоюсь тихою погордою. Попереду всіх – Остап. Йому першому довелося випити цю важку чашу. Остап витримав усі муки й торттури. Але коли підвели його до останніх смертних катувань, повів він очима навколо себе: «Боже, всі невідомі, всі чужі обличчя! Хоч би хто-небудь з близьких був присутнім при його смерті!» Проте не ридання слабої матері чи дружини хотів би почути тепер Остап, а розумне, тверде чоловіче слово. І вигукнув він у душевному безсиллі: «Батьку! Де ти? Чи чуєш ти?».

«Чую!» – пролунало серед загальної тиші, і весь народ здригнувся. Вершники кинулися шукати Тараса, але його вже й слід простив.

Питання для обговорення:

1. Який вчинок здійснив Андрій під час облоги міста? Чому так? Чому ні?
2. Чи винен він у тому? Чому так? Чому ні?
3. Чи мав він вибір у цій ситуації? Чому так? Чому ні?
4. Чи є важливим той факт, що він кохав панночку? Чому так? Чому ні?
5. Якби не прийшла служниця панночки до табору козаків, чи вчинив би так Андрій? Чому так? Чому ні?
6. Чи міг по-іншому вчинити Андрій, потрапивши до міста і побачивши свою кохану? Чому так? Чому ні?
7. Про що свідчить розмова Андрія з панночкою? Чому так? Чому ні?
8. Чому молодий козак Андрій пішов у бій проти своїх побратимів? Чи можна його поведінку якимось чином виправдати?
9. Чи правильно вчинив Тарас Бульба зі своїм сином Андрієм? Чому так? Чому ні?

Уривок з твору Г. Тютюнника «Три зозулі з поклоном» (скорочено)

Я виходжу з-за клубу в новенькому дешевому костюмі та з валізою в руці. І перше, що бачу, – хата Карпа Яркового. А перед нею – рівними рядочками на жовтому піску молоденькі сосни. На ганку стоїть Марфа Яркова і проводить молодого чоловіка очима. Вона без хустки, видно пишне сиве волосся. Колись її коси сяяли проти сонця золотом, тепер вже не сяють. Мабуть, волосся вмирає раніше, ніж сама людина...

Хлопець підходить ближче і чемно вітається з тіткою. Марфа ворушить губами і проводить його поглядом далі, поки той не ввійде у великі сосни, «ті, що твій тато садив, як у селі говорять». Дома хлопця стрічає мама і підставляє для поцілунку губи. Він розказує куці студентські новини й питає, чого це тітка Марфа Яркова так на нього дивиться. Мати зітхає, довго мовчить, а потім говорить: «Вона любила твого тата. А ти на нього схожий... Марфа тоді її у селі за маленький зріст звали «маленькою Марфою» серцем чула, коли від тата приходив лист. Чула його, мабуть, ще здалеку. І ждала. Прийде до пошти, сяде на поріжку – тонесенька, тендітна, у вишиваній сорочині – і сидить, сяє золотими кучерями: втекла від молотарки чи від косаря, за яким в'язала. Коли з пошти виходив поштар, однорукий дядько Левко, – височенний, худючий, – Марфа підхоплювалася і тихо питала, зазираючи у вічі: «Дядечку Левку, а од Мишка є письмомце?». Поштар відповідав, що нема.

– Не брешіть, дядечку, є...

– Ну – є! Є... так не тобі, а Софії.

– Дядечку Левку! Дайте, я його хоч у руках подержу...».

Поштар віднікується, мовляв, чужі листи нікому давати не можна. Потім, дивлячись на заплали слізьми очі дівчини, озирається довкола, немічно зітхає і манить Марфу за пошту, дає листа й наказує, щоб нікому не казала, бо його за це виженуть з роботи.

– Ні – ні – ні, дядечку! – аж захлинається від щирості Марфа і хапає листа, пригортає його до грудей, цілує.

– Чорнила слізьми не розмаж, – каже Левко й одвертається, жде.

Марфа, якщо поблизу не видно людей, нескоро віддає йому листа; мліючи з ним на грудях, і шепоче, шепоче:

– Ну от бачите, нічого я йому і не зробила... Тепер несіть Софії... Спасибі, дядечку, рідненький...

І дає Левкові пожмаканого карбованця, просячи випити за здоров'я Мишка. Потім Марфа птахою летить на роботу, а вітер сушить – не висушить слъози в її очах. Хлопець питає в матері, хто це їй розказував – чи не дядько Левко? Мати відповіла, що сама це бачила і чула, бо теж тікала за Марфою слідком з роботи. Бо та щораз перша вгадувала, коли тато обізветься.

– І ви на неї сердилися?

– У горі, сину, ні на кого серця нема. Саме горе.

– А як же то: вона вгадувала, а ви – ні?

– Хтозна, сину. Серце в усіх людей неоднакове.

Марфа набагато молодшою була за тата хлопця. Йому тридцять три, а їй дев'ятнадцять. Два роки прожила вона зі своїм Карпом і нажилася за сто. Коханий же її якось і не старів. Сокіл був, ставний такий, смуглий, очі так і печуть, чорнющі. Гляне, було, – просто гляне і все, а в грудях так і потерпне. А востаннє, як мама бачила тата (ходила аж у Ромни, їх туди повезли), то вже не пекли, а тільки голубили, бо такі сумні були. Дивиться ними – як з туману. «Вони, Карпо і Марфа, – продовжувала мати, – до нас на посиденьки ходили. І гомоніли, бувало, втрюх або співали потихеньку. Тато баритоном, мама – другим, а Марфа першу веде. А Карпо все в стелю дивиться. Або у вуса дме – розпушує. То мати йому галушок у миску (він їсти дуже любив) – їж, Карпе! Він і тьопає, як за себе кидає. Тільки сопе. Товстопикий був, товстоногий. І рудий, як стара солома. Марфа проти нього – немов перепілочка. Гляне, бувало, як він над галушками працює, зітхне посеред пісні й відвернеться. Тільки сльози в очах стоять – наче дві свічечки голубі. До тата... Мати побачить, а він затулиться долонею надбрів'я і співає. Або до сина в колиску всміхнеться та приколисує легенько».

«Ти, Михайле, – кажу, – хоч би разочок на неї глянув. Бачиш, як вона до тебе світиться».

А він: «Навіщо людину мучити, як вона і так мучиться».

Очі мамині при цій розповіді сухі, голос не здригнеться: її спогади вже закам'яніли від болю.

Останній лист від тата: «Софіє! Соню! Глянув оце на себе в дзеркальце – увесь сивий. Думає, що іній. Більше не дивитимусь. Часто сниться мені моя робота. Наче роблю вікна, двері, столи, ослони. І так руки засверблять, що вирізаю хлопцям ложки на дозвіллі. Їжа смачна, «вдягачка» звичайна, селянська. Сю ніч снилася мені моя сосна... а за нею річки сине крило... Соню! Не суди мене гірко. Але я нікому не казав неправди і зараз не скажу: я чую щодня, що десь тут коло мене ходить Марфина душа нещасна. Соню, сходи до неї і скажи, що я послав їй, як співав на ярмарках Зінківських бандуристочка сліпенький, послав три зозулі з поклоном, та не знаю, чи перелетять вони Сибір неісходиму, а чи впадуть од морозу. Сходи, моя єдина у світі Соню! Може, вона покличе свою душу назад, і тоді до мене хоч на хвилюк прийде забуття. Обіймаю тебе і несу на руках колиску з сином, доки й житиму...».

Коли це було, давно вже минуло, а син і досі думає, як вони так чули один одного – Марфа і тато? А ще думається йому: «Чому вони не одружилися, отак одне одного чуючи?». «Тоді не було б тебе...» – шумить велика татова сосна.

Питання для обговорення:

1. Який вчинок продемонструвала протягом усього життя Марфа? Чому так? Чому ні?

2. Чи повинна вона була так вчиняти? Чому так? Чому ні?
3. Чи могла вона змінити своє життя? Чому так? Чому ні?
4. Чи завжди людина несе відповідальність за свої вчинки? Чому так? Чому ні?
5. Вважають, що чиста совість важливіша понад усе? Яка ваша думка з цього приводу?
6. Необхідно жити так, щоб потім ні про що не шкодувати? А як думаєте ви?

Уривок з поеми Л. Костенко «Маруся Чурай»

Маруся стоїть перед судом, оскільки її звинувачують, в тому, що вона з ревності отруїла свого коханого Гриця Бобренка. Один за одним постають свідки. Параска Демиха розповідає, як бачила Гриця, що повертався від Чураїв, блідий та смутний. А ось перед судом Фесько – «млинів дозорця скарбу військового» – розповів про таємні побачення Гриця та Марусі за селом над ставом, і про те, як одного разу Маруся зробила спробу полишити життя, втопившись у тому ставу, певно, через Гриця. Напівживу витяг її з води тоді Іван Іскра. Але на це суд не зважає, бо нині звинувачують її. Мати Гриця привела аж 17 свідків. Тим часом до суду прибуває посланець із Січі з листом від кошового з проханням про допомогу Хмельницькому. Вислухавши, у чому справа, він зауважує:

Ця дівчина...

Обличчя, як з ікон.

І ви її збираєтесь карати?!

А що, як інший вибрати закон, – не з боку вбивства, а із боку зради?

Ну є ж про зраду там які статті?

Не всяка кара має бути безбожна.

Що ж це виходить? Зрадити в житті державу – злочин, а людину – можна?!

І поринає Маруся в спогади. Душа летить у дитинство, як у вирій, бо їй на світі тепло тільки там. І в цих спогадах вона і Гриць завжди разом: працюють, допомагаючи батькам; граються; слухають розповіді діда Галерника про війни, про полон; щедрують на свята. Здавалося, що все життя – це свято. Чомусь згадалися ночі на Купала... «Зірками ніч висока накрапала. Бездонне небо і безмежний світ, а нам всього по вісімнадцять літ. Такі несмілі, ще тремтять вуста. Отак до ранку – ніч і висота». Але було і перше горе – страшна загибель батька. «Хто там здався, тільки той і вижив. А батько ж наш, він здатися не міг. Він гордий був, Гордієм він і звався. Він лицар був, дарма що постолі. Стояв на смерть. Ніколи не здавався. Йому скрутили руки і здали... А потім їхні голови на палях повиставляли в полкових містах. Людей зганяли. Мати моя впала, і крик замерз у неї на вустах».

Вона так поважала і любила батьків, адже вони були для неї взірцем у всьому. А як вони кохали один одного! Дівчиною Маруся мріяла, що колись і в неї буде така любов:

«Я – навіжена. Я – дитя любові. Мені без неї білий світ глевкий...»

Відтак вона вимріяла, вигадала своє кохання:

«Моя любов чолом сягала неба, а Гриць ходив ногами по землі».

Тільки мати серцем розуміла, як помиляється дочка, адже Гриць – Бобренко. Він же не Чурай.

«— Ох, не рівняй! Роти в людей, як верші. Ти кажеш – батько, а життя біжить. Наш батько з тих, що умирали перші. А Гриць Бобренко – з тих, що хочуть жить.

Йому сподобалась не стільки інша дівчина, скільки достаток її батьків. Ось де зійшло материне насіння!

То все небесні, сину мій, мигдалики. А треба жити, сину, на землі. Тече повітка. Хата занехаяна. Підмокло сіно. Поламався віз. Все просить рук. Усе кричить хазяїна, і грошей, грошей треба позаріз!»

Він справжній син Бобренчихи. Маруся, вражена звісткою про залицяння Гриця до Галі Вишняківни, ходила, наче хвора.

Спинити Гриця не зробила й спроби. Ходить, хитається, як після хвороби. І хоч би злість яка чи ворожнеча – нема нічого. Пустка. Порожнеча.

Вона все намагалася зрозуміти: чому? Але не було відповіді. І, забувши про порядність, насміхалася над нею Галя, і сміх той стримів у спині Марусі, як ніж. Ніколи не заплакала при людях ображена до самого серця Чураївна. Але боліло серце, так боліло, що не було бажання жити:

«А люди судять, їм аби причину. Дарма що лихо, що такі часи. І йшла крізь очі, мов крізь колючину, обдерта до кривавої роси».

Але не хочеться згадувати лише гіркі дні. Були ж колись щасливі:

«— Любилися ми, не крилися. У мене душа, було, піснями аж бринить. У цій любові щось було священне, таке, чого не можна осквернити».

Як вони з Грицем колись мріяли про майбутнє! І все Гриць, було, промовляє: «Затям, любов любов'ю, а життя життям». Чого він боявся, адже ніколи не був боягузом у бою, а тут не може обрати, та ще й виправдовується:

«Не так ті кулі козаку страшні, як це щоденне пекло метушні».

А Грицева мати не відступалась від свого. Кожного дня жалілася на неіснуючі злидні, говорила, що треба брати дівчину заможну, а любов до Марусі лише хвороба і треба видужувати. До того ж, Маруся надто розумна:

– Таких дівок на світі не буває, хіба ж для цього дівці голова?

І під впливом материних речей Гриць обирає... Галю.

– Нестерпний біль пекучого прозріння! Яка мене обплутала мана? Чи він мені, чи я йому – нерівня. Нерівня душ – це гірше, ніж майна!

Але виявилось, то нелегко – вдавати, що кохаєш. І одного разу він знову прийшов до Марусі. Прийшов, щоб полегшити свою душу, не думаючи, як воно було їй. Адже він кинув її на неславу людську, саму зі своїм болем. Та ще ж їй і дорікає:

Тобі дано і вірити й кохати. А що мені? Які такі куші?! Нелегко, кажуть, жити на дві хати. А ще нелегше – жити на дві душі!

Гриць знаходить виправдання для себе, благаючи простити його, а матір – благословити їхній шлюб. Та Маруся знає ціну тим клятвам:

– Іди до неї. Будеш між панами. А я за тебе, Грицю, не піду. Це ж цілий вік стоятиме між нами. А з чого, Грицю, пісню я складу?

Почуття людської гідності ніхто в ній не знищить – ні Гриць, ні Галя, ні поговір людський. Та й не помсту вона готувала для нього, бо не зреклася кохання, навіть намагаючись зрестися свого життя:

Не помста це була, не божевілля. Людина спроста ближнього не вб'є. Я не труїла. Те прокляте зілля він випив сам. Воно було моє.

З розпачу збрала Маруся зілля, про яке знала від бабусі. Збрала для себе, бо несла було жити. Тепер, коли Гриць випадково випив її отруту, вона ще більше прагне смерті, як жаданого спочинку:

– Хоч там уже дихну на повні груди, побачу зблизька Господа хоч раз. Так буде краще. Важко було, люди, і вам зі мною, і мені між вас.

Питання для обговорення:

1. Який вчинок здійснив Гриць? Чому так? Чому ні?
2. Чи мав право він так вчиняти? Чому так? Чому ні?
3. Чи винна його мати в тому, що він так вчинив? Чому так? Чому ні?
4. Зважаючи на ці обставини чи можемо ми виправдати його вчинок? Чому так? Чому ні?

Після запитань, що безпосередньо пов'язані з перипетіями сюжету, ситуація ускладнювалась:

5. Про що свідчить прихід одруженого Гриця до Марусі? Чому він не живе, радіючи життю, адже у нього є все необхідне для цього?
6. А про що свідчить його пропозиція одружитися з Марусею?
7. Що Ви відчуваєте до Грицька? Які емоції при цьому Ви переживаєте?

Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса

(орієнтаційна анкета)

Інструкція. До кожного запитання тесту є три можливих варіанти. Вам потрібно вибрати той, який краще за все відображає Вашу точку зору, найбільш цінний для Вас і є найвірнішим.

Анкета складається з 27 пунктів-суджень, у кожному з яких можливі три варіанти відповідей, що відображають три типи спрямованості особистості. Респондент повинен вибрати одну відповідь, яка найбільшою мірою виражає його думку або співвідноситься з реальністю, а також ще одну, яка, навпаки, є протилежною. Відповідь «найбільш» отримує 2 бали, «найменш» – 0, невибраний варіант – 1 бал. Бали, що набрані за 27 пунктами, сумують для кожного типу спрямованості окремо.

За допомогою запропонованої методики виявляють такі типи спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду й задоволення без урахування інтересів оточуючих, на агресивність у досягненні статусу, егоцентричність, схильність до суперництва, роздратованість, тривожність, інтегрованість.

2. Спрямованість на спілкування (С) – прагнення за будь-яких обставин підтримувати взаємини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але досить часто на шкоду виконанню конкретних завдань або відмову в щирій допомозі людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прив'язаності та емоційних взаєминах з людьми.

3. Спрямованість на справу (С) – зацікавленість у вирішенні ділових питань, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети. Перевірити (С) чи не інші літери –О,Д ?

Тестовий матеріал

1. Найбільше задоволення я отримую від:

А. Схвалення моєї роботи;

Б. Усвідомлення того, що робота виконана добре;

В. Усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. Якщо б я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то бажав би бути:

А. Тренером, який розробляє тактику гри;

Б. Відомим гравцем;

В. Вибраним капітаном команди.

3. На мою думку, кращим педагогом є той, хто:

А. Виявляє інтерес до студентів і до кожного з них знаходить індивідуальний підхід;

Б. Викликає інтерес до предмета так, що студенти з задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета;

В. Створює в колективі таку атмосферу, у якій ніхто не боїться висловити свою думку.

4. Мені подобається, коли люди:

А. Радіють роботі, яку виконали;

Б. Із задоволенням працюють у колективі;

В. Прагнуть виконати свою роботу якнайкраще.

5. Я бажаю, щоб мої друзі:

А. Були чуйними й допомагали людям, якщо для цього є можливість;

Б. Були вірні й віддані мені;

В. Були розумні та цікаві.

6. Найкращими друзями я вважаю тих:

А. З ким складаються добрі взаємини;

Б. На кого завжди можна покластися;

В. Хто може багато чого досягти в житті.

7. Більше за все я не люблю:

А. Коли в мене що-небудь не виходить;

Б. Коли псуються взаємини з друзями;

В. Коли мене критикують.

8. По-моєму, гірше за все, коли педагог:

А. Не приховує, що деякі студенти йому несимпатичні, насміхається з них;

Б. Викликає дух суперництва в колективі;

В. Недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені більше за все подобалось:
- А. Проводити час із друзями;
 - Б. Відчуття виконаних справ;
 - В. Коли мене за що-небудь хвалили.
10. Я бажав би бути схожим на тих, хто:
- А. Добився успіху в житті;
 - Б. По-справжньому захоплений своєю справою;
 - В. Virізняється дружелюбністю й доброзичливістю.
11. Передусім вища школа повинна:
- А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
 - Б. Розвивати індивідуальні здібності студента;
 - В. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.
12. Якщо б у мене було більше вільного часу, я використав би його:
- А. Для спілкування з друзями;
 - Б. Для відпочинку та розваг;
 - В. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.
13. Найбільших успіхів я досягаю, тоді коли:
- А. Працюю з людьми, які мені симпатичні;
 - Б. У мене цікава робота;
 - В. Мої зусилля добре винагороджуються.
14. Я люблю, коли:
- А. Інші люди мене цінують;
 - Б. Відчуваю задоволення від добре виконаної роботи.
 - В. Приємно проводжу час із друзями.
15. Якщо про мене вирішили б написати в газеті, я бажав би, щоб:
- А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, спортом тощо, у якій мені довелося брати участь;
 - Б. Написали про мою діяльність;
 - В. Обов'язково розповіли про колектив, у якому я навчаюсь.
16. Найкраще я навчаюсь, тоді, коли викладач:
- А. Має до мене індивідуальний підхід;
 - Б. Уміє викликати в мене інтерес до навчальних дисциплін;

В. Влаштує колективне обговорення проблем, що вивчаються.

17. Для мене немає нічого гіршого, ніж:

А. Зневага власної гідності;

Б. Невдача при виконанні важливої справи;

В. Втрата друзів.

18. Найбільше я ціную:

А. Успіх;

Б. Можливість успішної спільної роботи;

В. Здоровий практичний розум.

19. Я не люблю людей, які:

А. Вважають себе гіршими за інших;

Б. Часто сваряться й конфліктують;

В. Заперечують усе нове.

20. Приємно, коли:

А. Працюєш над важливою для всіх справою;

Б. Маєш багато друзів;

В. Викликаєш захоплення та всім подобаєшся.

21. По-моєму, у першу чергу, керівник має бути:

А. Доступним;

Б. Авторитетним;

В. Вимогливим.

22. У вільний час я охоче прочитав би книги:

А. Про те, як знаходити друзів і підтримувати з ними добрі взаємини;

Б. Про відомих і цікавих людей;

В. Про останні досягнення науки і техніки.

23. Якщо б у мене були здібності до музики, я став би:

А. Диригентом;

Б. Композитором;

В. Солістом.

24. Я бажав би:

А. Придумати цікавий конкурс;

Б. Перемогти в конкурсі;

В. Організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене найважливіше знати:

А. Що я хочу зробити;

Б. Як досягнути мети;

В. Як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

А. Інші були нею задоволені;

Б. Перш за все, виконати своє завдання;

В. Їй не дорікали за виконану роботу.

27. У вільний час я:

А. Спілкуюся з друзями;

Б. Переглядаю фільми;

В. Займаюся улюбленою справою.

Ключ

№	Я	О	Д	№	Я	О	Д
1.	А	В	Б	15.	Б	В	А
2.	Б	В	А	16.	А	В	Б
3.	А	В	Б	17.	А	В	Б
4.	В	Б	А	18.	А	Б	В
5.	Б	А	В	19.	А	Б	В
6.	В	А	Б	20.	В	Б	А
7.	В	Б	А	21.	Б	А	В
8.	А	Б	В	22.	Б	А	В
9.	В	А	Б	23.	В	А	Б
10.	А	В	Б	24.	Б	В	А
11.	Б	В	А	25.	А	В	Б
12.	Б	А	В	26.	В	А	Б
13.	В	А	Б	27.	В	А	В
14.	А	В	Б				

Методика визначення самооцінки Дембо-Рубінштейн

Інструкція. Намалюйте шкалу. Уявіть собі, що на ній розташовані люди, наприклад, за щастям. Ось тут, зверху – найщасливіші люди, а знизу – нещасливі, а є ще середина.



Дайте відповіді на запитання:

1. Як Ви вважаєте, де Ви на цій шкалі? Поставте знак.
2. Що це за позиція? Які люди на ній?
3. Хто є зверху цієї шкали? Які люди?
4. А знизу?
5. Де б Ви бажали бути на цій шкалі? Поставте знак.
6. Що це за позиція? Які люди на ній?
7. А що потрібно зробити, щоб піднятися до цієї позиції?

Шкали:

- щастя;
- характер;
- розум;
- здоров'я;
- знання себе.

Висновки:

1. Позиція респондента.

2. Рівень самооцінки в загалом.



3. Цілісність або розходження самооцінки.

4. Ступінь розходження реальної та бажаної самооцінки.

5. Причини.

Методика «Ціннісні орієнтації» (автор М. Рокич)

Адаптований варіант методики використовують для дослідження системи цінностей особистості, які класифіковано на термінальні (цінності – цілі) та інструментальні (цінності – засоби).

Інструкція. Пронумеруйте цінності за ступенем їх значущості у вашому житті (від 1 до 18).

Термінальні цінності:

1. Активне, діяльне життя.
2. Здоров'я.
3. Краса природи та мистецтва.
4. Матеріально забезпечене життя.
5. Спокій у країні, мир.
6. Пізнання, інтелектуальний розвиток.
7. Незалежність суджень, оцінок.
8. Щасливе сімейне життя.
9. Впевненість у собі.
10. Життєва мудрість.
11. Цікава робота.
12. Любов.
13. Хороші та добрі друзі.
14. Суспільне визнання.
15. Рівність (у можливостях).
16. Свобода вчинків і дій.
17. Творча діяльність.
18. Отримання задоволень.

Інструментальні цінності:

1. Акуратність.
2. Життєрадісність.
3. Непримиренність до своїх та чужих недоліків.

4. Відповідальність.
5. Самоконтроль.
6. Сміливість у відстоюванні своєї думки.
7. Терпимість до думок інших.
8. Чесність.
9. Вихованість.
10. Виконавська дисципліна.
11. Раціоналізм (уміння ухвалювати обдумані рішення).
12. Працелюбність.
13. Високі запити.
14. Незалежність.
15. Освіченість.
16. Тверда воля.
17. Широта поглядів.
18. Чуйність.

Виявлення схильності до емпатії (за І. Юсуповим)

Інструкція. Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно використати такі варіанти відповідей: «не знаю» (0), «ні, ніколи» (1), «іноді» (2), «часто» (3), «майже завжди» (4), «так, завжди» (5).

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя знаменитих людей».
2. Дорослих людей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається роздумувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед музичних передач надаю перевагу сучасним ритмам.
5. Надмірну роздратованість і несправедливі докори хворого потрібно терпіти, навіть якщо вони продовжуються роками.
6. Хворій людині потрібно допомагати також словом.
7. Стороннім людям не потрібно втручатися в конфлікт між двома людьми.
8. Старі люди, як правило, ображаються без причини.
9. Коли я в дитинстві слухав (слухала) сумну музику, на мої очі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди вибачав усе батькам, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно бити.
15. Коли я читаю про драматичні події з життя людей, то відчуваю, ніби це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Якщо я бачу, що сваряться підлітки або дорослі, то втручаюся.
18. Я не звертаю увагу на поганий настрій моїх батьків.

19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.

20. Фільми й книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.

21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя та поведінкою незнайомих людей.

22. У дитинстві я приводив додому бездомних котів і собак.

23. Усі люди необґрунтовано озлоблені.

24. Дивлячись на сторонню людину, я хочу відгадати, як складеться її життя.

25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною вслід.

26. Я допомагаю пораненій тварині.

27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.

28. Побачивши вуличну пригоду, я намагаюсь не бути свідком.

29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу чи розваги.

30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій господаря.

31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самостійно.

32. Якщо дитина плаче, на те є причини.

33. Молодь повинна завжди задовольняти прохання старих людей.

34. Я хочу з'ясувати, чому деякі мої одногрупники були задумливі.

35. Безпритульних домашніх тварин потрібно відловлювати й знищувати.

36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Перед підрахунком результатів перевірте ступінь щирості, з якою ви відповідали. *Якщо ви відповіли «ніколи» на твердження під номерами 3, 9, 10, 11, 13, 28, 36 і «так, завжди» на пункти 11, 13, 17, 26, то ви не були*

щирими перед собою, а в деяких випадках прагнули представити себе кращим. Результатом тестування можна довіряти, якщо ви дали не більше трьох нещирих відповідей. Якщо їх чотири, то виникає сумнів у достовірності всіх відповідей, а коли п'ять, можете вважати роботу даремною.

Тепер підсумуйте набрані за всі відповіді бали.

82 – 90 балів. Це дуже високий рівень емпатійності. У вас хворобливо розвинуте співпереживання. У спілкуванні ви як барометр – тонко реагуєте на настрій співрозмовника, який не встиг сказати й слова. Вам нелегко від того, що оточуючі використовують вас, як громовідвід, перекладаючи на вас свій емоційний стан. Ви погано почуваете себе в присутності „важких людей». Дорослі й діти довіряють вам свої таємниці та звертаються за порадами. Досить часто відчуваєте комплекс вини, не бажаєте завдати людям прикрощів; не тільки словом, але й поглядом остерігаєтесь зачепити їх. Водночас ви дуже вразливі. Можете страждати, побачивши поранену тварину. Не знаходите собі місця від випадкового холодного вітання знайомого чи керівника. Ваша вразливість іноді довго не дає заснути. Перебуваючи в пригніченому стані, маєте потребу в емоційній підтримці зі сторони. Через таке ставлення до життя ви близькі до невротичних зривів. Потурбуйтеся про своє здоров'я.

63 – 81 бал. Висока емпатійність. Ви чутливі до потреб і проблем оточуючих, великодушні, схильні багато пробачати людям. З інтересом ставитеся до людей. Вам подобається «читати» їхні обличчя і „підглядати» в їхнє майбутнє. Ви емоційно чутливі, комунікабельні, швидко встановлюєте контакти й знаходите спільну мову. Оточуючі цінують вас за душевність. Ви намагаєтесь не допускати конфліктів і можете знаходити компромісні рішення. Добре переносите критику на свою адресу. В оцінці подій більше довіряєте своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Постійно маєте потребу в соціальному схваленні своїх дій. Незважаючи на всі

перераховані якості, ви не завжди акуратні в точній роботі. Вас можна легко вивести з рівноваги.

37 – 62 бали. Нормальний рівень емпатійності, властивий більшості людей. Оточуючі не можуть назвати вас «товстошкірим», але водночас ви не відноситеся до числа особливо чутливих людей. У міжособистісних стосунках більше схильні засуджувати вчинками інших, ніж довіряти особистим враженням. Вам властива емоційність, але в більшості випадків ви її контролюєте. У спілкуванні уважні, прагнете зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при надто довгому вияву почуттів співрозмовника втрачаєте терпіння. Якщо ви не впевнені, що вас зрозуміють, то вочевидь, не висловлюватимете свої міркування. Під час читання художніх творів і перегляду фільмів частіше спостерігаєте за дією, ніж за переживаннями героїв. Вам важко прогнозувати розвиток стосунків між людьми, тому їх вчинки можуть бути для вас неочікуваними.

12 – 36 балів. Низький рівень емпатійності. Ви зазнаєте труднощів під час установлення контактів з людьми, незатишно відчуваєте себе в компанії. Емоційні прояви у вчинках оточуючих здаються вам незрозумілими та беззмістовними. Надаєте перевагу займатися конкретно справою, а не співпраці з людьми. Ви – прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Мабуть, у вас мало друзів, а ті, хто є, більше цінують вас за ділові якості та ясний розум, ніж за чуйність. Інколи відчуваєте розпач, однак інші здебільшого не звертають на це увагу. Та це можна виправити, якщо ви відкриєтеся людям і станете уважніше вдивлятися в поведінку близьких, приймати їх потреби за свої.

11 балів і менше. Дуже низький рівень. Емпатійні тенденції особистості не розвинуті. Вам тяжко першим розпочати розмову. Ви тримаєтесь усамітнено серед співробітників. Особливо вам важко контактувати з дітьми і людьми, які старші за вас. У міжособистісних стосунках часто знаходитеся в незручному становищі. Багато в чому не знаходите взаєморозуміння з оточуючими. Любите гострі відчуття, надаєте перевагу спортивним

змаганням, аніж мистецтву. У діяльності в основному сконцентровані на собі. Ви можете бути продуктивними в індивідуальній роботі, а у взаємодії з іншими не завжди виглядаєте добре. З іронією ставитесь до сентиментальних проявів. Хворобливо переносите критику на свою адресу, хоча можете на неї бурхливо не реагувати. Вам необхідна гімнастика почуттів.

Опитувальник «Шкала локус-контроль»

(Дж. Роттер, 1966 р., адаптація В. Ядова).

Інструкція. Прочитайте кожне висловлювання в парі і вирішіть, з яким Ви згодні найбільше. На бланку відповідей обведіть кружком одну з літер – «А» або «Б».

1. А. Діти потрапляють у біду тому, що батьки карають їх дуже часто.
Б. У наш час неприємності з дітьми трапляються тому, що батьки ставляться до них надто м'яко.
2. А. Багато невдач буває, тоді коли не щастить.
Б. Невдачі людей є результатом їх власних помилок.
3. А. Одна з головних причин здійснення аморальних вчинків у суспільстві полягає в тому, що оточуючі ставляться до них терпимо.
Б. Завжди будуть неморальні вчинки, незалежно від того, наскільки старанно оточуючі прагнуть запобігти їм.
4. А. Врешті-решт до людей приходять заслужене визнання.
Б. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.
5. А. Думка про те, що викладачі несправедливі до студентів, є хибною.
Б. Багато студентів не розуміє, що їхні оцінки можуть залежати від випадкових обставин.
6. А. Успіх керівників здебільшого залежить від вдалого збігу обставин.
Б. Здібні люди, які не стали керівниками, самі не використали своїх можливостей.
7. А. Хоч би як Ви старалися, деякі люди не симпатизують Вам.
Б. Той, хто не зумів завоювати симпатії оточуючих, просто не вміє спілкуватися з людьми.
8. А. Спадковість відіграла головну роль у формуванні характеру й поведінки людини.
Б. Тільки життєвий досвід визначає характер і поведінку людини.

9. А. Я часто помічаю слухність приказки: «Чому бути – того не минути».
- Б. Мені здається, що краще ухвалити рішення і діяти, ніж покладатися на долю.
10. А. Для добре підготовленого спеціаліста не існує такої речі, як упереджена перевірка.
- Б. Навіть добре підготовлений спеціаліст часто не витримує упередженої перевірки.
11. А. Успіх є результатом старанної праці і майже не залежить від везіння.
- Б. Щоб досягти успіху, треба не пропустити щасливого випадку.
12. А. Кожний громадянин може впливати на важливі державні рішення.
- Б. Суспільством керують люди, яких обрали на відповідальні посади, а інші майже нічого не можуть змінити.
13. А. Будуючи плани, я завжди впевнений, що зможу їх здійснити.
- Б. Не завжди доцільно планувати щось заздалегідь, оскільки багато залежить від обставин.
14. А. Є люди, про яких упевнено можна сказати, що вони недобрі.
- Б. У кожної людини є щось добре.
15. А. Здійснення моїх бажань не пов'язано з везінням.
- Б. Коли не знають, як бути, підкидають монету. Вважаю, що в житті це можна використовувати часто.
16. А. Переважно керівником стають завдяки щасливому збігу обставин.
- Б. Досягнення певної керівної посади залежить від здатності керувати людьми, везіння тут ні до чого.
17. А. Більшість із нас не може суттєво впливати на світові події.
- Б. Беручи активну участь у суспільному житті, люди можуть керувати подіями у світі.
18. А. Більшість людей не розуміє, наскільки їхнє життя залежить від випадкових обставин.
- Б. Вважаю, що везіння немає.
19. А. Завжди слід бути готовим визнати свої помилки.

Б. Як правило, легше не зважати на свої помилки.

20. А. Важко дізнатися, чи справді Ви подобаєтеся людині, чи ні.

Б. Кількість Ваших друзів залежить від того, наскільки Ви приваблюєте до себе інших.

21. А. Зрештою, приємні події урівноважують неприємності.

Б. Більшість невдач є результатом незнання, лінощів, відсутності здібностей або всіх трьох причин відразу.

22. А. Якщо докласти досить зусиль, то можна викоринити бездушність і формалізм.

Б. Є речі, з якими важко боротися, тому бездушність і формалізм викоринити неможливо.

23. А. Інколи важко зрозуміти, чим керуються, коли присуджують людині винагороду.

Б. Винагорода залежить від того, чи старанно людина працює.

24. А. Хороший керівник очікує від підлеглих, аби вони самі вирішували, що вони повинні робити.

Б. Хороший керівник дає чітко зрозуміти, у чому полягає робота кожного підлеглого.

25. А. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.

Б. Не можу повірити, що випадок або доля відіграють важливу роль у моєму житті.

26. А. Люди самотні через те, що не є товариськими.

Б. Немає сенсу добиватися прихильності людей: якщо ти їм подобаєшся, то подобаєшся.

27. А. Характер людини в основному залежить від сили волі.

Б. Характер людини формується переважно в колективі.

28. А. Те, що зі мною трапляється, це справа моїх власних рук.

Б. Інколи я відчуваю, що моє життя не залежить від моєї волі.

29. А. Я часто не можу зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.

Б. Зрештою, за погане управління організацією відповідальні ті люди, які в ній працюють.

Ключ:

Екстернали – 2А, 3Б, 4Б, 5Б, 6А, 7А, 9А, 10Б, 11Б, 12 Б, 13Б, 15Б, 16А, 17А, 20А, 22Б, 23А, 26Б, 28Б, 29Б.

Інтернали – інші, крім 1АБ, 8АБ, 14АБ, 19АБ, 24АБ, 27АБ, які не означають нічого.

Високий показник відповідає високому рівню суб'єктивного контролю (інтернальності) над будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом власних вчинків, що вони можуть брати все у свої руки, внаслідок чого відчують відповідальність за своє життя та долю.

Низький показник за шкалою відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю (екстернальності). Такі люди не бачать зв'язку між своїми вчинками й значущими для них подіями не вважають себе здатними контролювати розвиток подій, більшість з яких, на їх думку, є результатом випадку або дій інших людей.

Анкета «Як Ви розумієте поняття «духовність»?»

Інструкція. Дати письмову відповідь на запитання анкети:

1. Які з перерахованих нижче якостей особистості найяскравіше характеризують духовні цінності? (Виписати не більше, ніж 5 тверджень).
 1. Гідність.
 2. Відповідальне ставлення до справи.
 3. Здатність особистості до співпереживання.
 4. Чутливість до чужого болю.
 5. Готовність відповідати за наслідки власних дій.
 6. Милосердя.
 7. Наполегливість у досягненні мети.
 8. Відповідальність.
 9. Цілеспрямованість.
 10. Чесність.
 11. Довіра.
 12. Старанність.
 13. Толерантність.
 14. Вміння підкоряти особисті інтереси загальним.
 15. Самодостатність.
9. У чому полягає виявлення духовних цінностей у взаєминах?
10. Чи мають значення духовні цінності в житті людини?
11. Які поведінкові характеристики духовності Ви можете назвати?
12. Чи виявляєте Ви духовні цінності у взаєминах?

Обговорення анкети.

Методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка

Інструкція. Оцініть властиві вам особливості, чи згодні ви з наведеними твердженнями (відповідь «так» або «ні»).

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя та поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, здібності.

2. Якщо оточуючі виявляють ознаки знервованості, я зазвичай залишаюся спокійним.

3. Я більше довіряю своєму розуму, ніж інтуїції.

4. Я вважаю доречним цікавитися домашніми проблемами одногрупників.

5. За потреби я можу легко ввійти в довіру до людини.

6. Зазвичай я з першої зустрічі вгадую споріднену душу в новій людині.

7. Я першим розпочинаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими людьми в поїзді, літаку.

8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.

9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання та досвід.

10. Цікавитися внутрішнім світом іншої особистості – нетактовно.

11. Часто своїми словами я ображаю близьких людей, не помічаючи цього.

12. Я легко можу уявити себе будь-якою твариною, відчутти її поведки та стан.

13. Я рідко розмірковую про причини вчинків людей, які мають безпосередні взаємини зі мною.

14. Я рідко близько беру до серця проблеми своїх друзів.

15. Зазвичай за декілька днів я відчуваю: щось повинно статися з близькою мені людиною – і очікування виправдовуються.

16. У спілкуванні з діловими партнерами я намагаюся уникнути розмов про особисте.

17. Іноді близькі докоряють мені за черствість, неувагу до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я знаходжу підхід до людини.
22. Плакати від щастя безглуздо.
23. Я можу повністю зіллятися з будь-якою людиною, ніби розчинитися в ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів без зайвих слів.
25. Я мимоволі або через цікавість підслуховую розмови інших людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене нервують.
27. Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, детально аналізуючи її вчинки, внутрішній світ.
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються в будь-кого з членів сім'ї.
29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої зацікавленості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюся, якщо бачу людину, яка плаче.
33. Моє мислення відрізняється більше конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що комусь із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюсь від розпитування.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Опрацювання даних. За ключем підраховують кількість правильних відповідей по кожній шкалі, а далі визначають сумарну оцінку (бали сумують). Результати:

1. Раціональний канал емпатії: +1,+7,-13,+ 19,+25,-31;
2. Емоційний канал емпатії: -2,+8,-14,+20,-26,+32;
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3,+9,+15,+21,+27,-33;
4. Установки, що сприяють емпатії: +4,-10,-16,-22,-28,-34;
5. Проникаюча здібність в емпатії: +5,-11,-17,-23,-29,-35;
6. Ідентифікація в емпатії: +6,+ 12,+18,-24,+30,-36.

Інтерпретація результатів. Аналізують показники окремих шкал і загальну оцінку рівня емпатії. Оцінки за кожною шкалою можуть коливатися від 0 до 6 і вказувати на значимість конкретного параметру в структурі емпатії.

Раціональний канал емпатії характеризує направленість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на сутність будь-якої іншої людини – на її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанна зацікавленість щодо іншого емоційного та інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншого. Партнер привертає увагу своєю самотністю, що дозволяє емпатуючому неупереджено виявляти його сутність.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс із оточуючими – співпереживати, співчувати. Емоційна чутливість у цьому випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку та ефективно впливати можливо тільки в тому випадку, якщо відбулося енергетичне налаштування на емпатуючого. Співучасть та співпереживання виконують роль ланцюжка, провідника від емпатуючого до об'єкта емпатії.

Інтуїтивний канал емпатії. Респондент має здібності бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, який зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції узагальнюють

різноманітні відомості про партнера. Інтуїція менше залежить від оціночних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

Установки, які сприяють або не сприяють емпатії, відповідно полегшують чи ускладнюють дії всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, можливо, знижується, якщо людина намагається уникати особистісних контактів, вважає недоцільним проявляти зацікавленість до іншої особистості, переконавши себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні настрої значно зменшують діапазон емоційного відгуку та емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше та надійніше, якщо не існує перешкод зі сторони установок особистості.

Проникаюча здібність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, яка дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожен із нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну чи перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруги, неприродності, підозрливості перешкоджає відкритості та емпатійності.

Ідентифікація – ще одна обов'язкова умова успішної емпатії. Це – вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, усвідомлення себе на місці партнера. В основі ідентифікації – легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Оцінки за шкалою виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися від 0 до 36 балів. Згідно з попередніми результатами, що можна вважати; 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії, 29-22 – середній, 21-15 – занижений, менше 14 балів – дуже низький.

Анкета «Мотиви виявлення духовних цінностей»

Інструкція. Дати письмову відповідь на запитання анкети:

1. Ви виявляєте духовні цінності у взаєминах:

а) з ровесниками, одногрупниками

Завжди	досить часто	у деяких ситуаціях	не виявляю

Чому? _____

б) з викладачами, куратором

Завжди	досить часто	у деяких ситуаціях	не виявляю

Чому? _____

в) з батьками

Завжди	досить часто	у деяких ситуаціях	не виявляю

Чому? _____

2. Духовні цінності у взаєминах між студентами групи виявляються:

а) завжди _____;

б) досить часто _____;

в) в окремих ситуаціях _____. Яких саме? _____

г) відсутні зовсім _____.

3. Чи виникають конфлікти, непорозуміння, агресія між студентами Вашої групи?

а) ні _____;

б) так _____ З яких причин? _____

Публікації автора з теми дослідження

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дослідження

Монографії

Лаппо, В. В. (2017). Формування духовних цінностей студентської молоді в початково-виховному процесі закладу вищої освіти: теоретико-методичні засади. (Монографія). Івано-Франківськ: НАІР. (17,9 др.арк.).

Статті у наукових фахових виданнях

Лаппо, В. В. (2012). Використання української агіографії у системі духовно-морального становлення учнівської молоді. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Педагогіка і психологія»: Тематичний випуск «Духовно-моральне виховання молодого покоління. Вітчизняний і зарубіжний досвід»*, 21, 51–59.

Лаппо, В. В. (2013). Проблеми впровадження навчальних курсів морально-духовного спрямування у систему сучасної української освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Ч. 1)*, 2, 125–134.

Лаппо, В. В. (2014а). Виховання духовних цінностей студентської молоді засобами національної культури. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: Серія «Педагогіка»*, 2(13), 142–146.

Лаппо, В. В. (2014b). Виховання шляхетної особистості в контексті педагогічних традицій й освітніх інновацій. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Кн. 1)*, 18, 388 – 397.

Лаппо, В. В. (2014с). Прилучення студентської молоді до цінностей духовної культури в освітньому просторі класичного університету. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Ч.1)*, 1, 217–223.

Лаппо, В. В. (2015а). Актуалізація етнопедагогічних традицій у виховному процесі ЗВО – важливий чинник формування духовних цінностей студентства. *Нова педагогічна думка*, 3(83), 95–98.

Лаппо, В. В. (2015b). Духовно-ціннісне самовизначення особистості студента в освітньому просторі вищої школи. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*, 1(334), 66–73.

Лаппо, В. В. (2015с). Методологічне підґрунтя формування духовних цінностей як пріоритетного чинника соціальної активності студентської молоді. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: Серія «Педагогіка»*, 1(14), 47–54.

Лаппо, В. В. (2015d). Організаційно-методичні засади духовного розвитку

- особистості студента в освітньому просторі закладу вищої освіти. *Нова педагогічна думка*, 2(82), 46–49.
- Лаппо, В. В. (2015e). Організація дозвілля як чинник активізації особистісного потенціалу студента. *Гуманітарний вісник ДЗВО «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»* (Т. 8(59)), 35, 167–174.
- Лаппо, В. В. (2015f). Педагогічні чинники розвитку духовно-ціннісної сфери особистості студента. *Педагогічні науки*, 67, 366–370.
- Лаппо, В. В. (2015g). Передумови використання Інтернет-ресурсів в якості засобів духовно-морального виховання студентів. *Педагогічні науки*, 68, 114–119.
- Лаппо, В. В. (2015h). Проблеми і перспективи вдосконалення процесу виховання духовних цінностей студентів в умовах ЗВО негуманітарного профілю. *Педагогічний дискурс*, 18, 118–123.
- Лаппо, В. В. (2015i). Провідні засади оптимізації духовних потреб студентів в умовах сучасної вищої школи. *Інженерні та освітні технології. Тематичний випуск: «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи»*, 3(11), 74–77.
- Лаппо, В. В. (2015j). Психологічний клімат академічної групи – чинник виховання духовних цінностей особистості студента. *Наука і освіта: Психологія. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного університету імені К.Д.Ушинського*, 10, 86–91.
- Лаппо, В. В. (2015k). Роль куратора академічної групи у розвитку духовного потенціалу студентів ЗВО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(47), 364–371.
- Лаппо, В. В. (2015l). Сутнісна характеристика рефлексії як складової процесу формування духовних цінностей студентів ЗВО. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Кн. 1)*, 19, 321–330.
- Лаппо, В. В. (2015m). Теоретичні засади вдосконалення духовної сфери особистості студента в умовах вищої школи. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія (Ч. 1)*, 20, 128–135.
- Лаппо, В. В. (2015n). Формування духовних цінностей студентів ЗВО у процесі навчальної діяльності. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання закладах освіти (Ч. 1)*, 12, 277–285.
- Лаппо, В. В. (2016a). Значення проектної діяльності в процесі особистісно-орієнтованого виховання студентської молоді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(59), 147–154.
- Лаппо, В. В. (2016b). Технологія залучення творів кіномистецтва у процес виховання духовних цінностей студентів ЗВО. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки (Ч. 1)*, 3(300), 60–67.

- Лаппо, В. В. (2016с). Тренінгова діяльність як чинник оптимізації процесу виховання духовних цінностей студентів ЗВО. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*, 2, 92–97.
- Лаппо, В. В. (2016d). Форми активізації діалогічного спілкування як провідного чинника виховання духовних цінностей студентів ЗВО. *Гуманітарний вісник ДЗВО «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» (Т. 1 (17))*, 36, 174–83.
- Лаппо, В. В. (2017а). Діагностика сформованості духовних цінностей студентів, які здобувають педагогічну освіту. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Серія Педагогічні науки (Ч. II)*, 7(312). 63–76.
- Лаппо, В. В. (2017б). Організація процесу виховання духовних цінностей студентської молоді під час тематичної табірної зміни. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 27, 52–56.
- Лаппо, В. В. (2017с). Психолого-педагогічні засади розвитку емпатії у контексті духовно-ціннісного самовизначення студентів ЗВО. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Кн.1)*, 21, 343 – 354.

Статті у зарубіжних наукових виданнях

- Лаппо, В. В. (2015а). Роль гуманітарного образования в процессе формирования духовных ценностей личности студента. *Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана*, 5, 24–30.
- Lappo, V. (2015b). Spiritual and Value Self-determination of Student's Personality in Educational Space of High School. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3(28), 10–13.
- Lappo, V. (2015с). Use of Internet Resources as a Means of Spiritual Education of Classical University Students. *The New Educational Review*, 4(42), 123–133.
- Lappo, V. (2017). Technology of attraction of film art works in the spiritual values education process of high school students. *The New Educational Review*, 3(49), 213 – 223.

Наукові праці, які засвідчують апробацію результатів дослідження

- Лаппо, В. В. (2009). Агиографическая литература – методологическая основа формирования духовно-нравственных качеств личности. *Традиция. Духовность. Правопорядок: материалы четвертой международной научной конференции*, Тюмень (РФ), 22–23 мая. 2009. (с. 95–97). Тюмень: Тюменский юридический институт МВД России.
- Лаппо, В. В. (2010). Активизация изучения агиографии как условие повышения профессиональной и морально-этической культуры студентов филологических специальностей. *Актуальные проблемы современного научного знания: материалы III международной научно-практической конференции*, Пятигорск (РФ), 11–12 января. 2010. (с.194

–201). Пятигорск: ПГЛУиздат.

- Лаппо, В. В. (2010). Значение русской агиографии XX века в духовном развитии современного общества. *Государство, общество, церковь в истории России XX века: материалы IX международной научной конференции*, Иваново (РФ), 10–11 февраля. 2010. (с.110–116). Иваново: Издательство Ивановского государственного университета.
- Лаппо, В. В. (2010). Теоретико-методические предпосылки интеграции агиографии в систему профессионального и духовно-нравственного становления студентов педагогического вуза. *Духовно-нравственное воспитание на основе отечественных культурно-исторических и религиозных традиций и ценностей: материалы международной научно-практической конференции*, Минск (Республика Беларусь), 27 мая. 2010. (с. 334–336). Минск: Институт философии Национальной академии наук Беларуси.
- Лаппо, В. В. (2011) Самобутність української агіографії в контексті вітчизняної духовної культури. *Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації: матеріали III всеукраїнської науково-практичної конференції*, Ялта, 28–30 січня. 2011. (с. 44–48). Сімферополь: ЦРОНІ.
- Лаппо, В. В. (2011). Педагогическое значение христианской агиографии и пути ее интеграции в систему гуманитарного образования. *Социальное учение церкви и современность: материалы международной научно-практической конференции*, Орел (РФ), 12–13 мая. 2011. (с. 349–352). Орел: Орловский государственный университет.
- Лаппо, В. В. (2013). Проблеми морально-духовного виховання школярів засобами християнської етики. *Матеріали IX звітної наукової конференції викладачів Коломийського інституту*, Коломия, 16 лютого. 2013. (с. 40–45). Івано-Франківськ: НАІР.
- Лаппо, В. В. (2013). Провідні чинники удосконалення фахової підготовки педагогів до викладання навчальних курсів духовно-морального спрямування. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, Хмельницький, 25–26 квітня. 2013. (с.144–146). Хмельницький: ХНУ.
- Лаппо, В. В. (2013). Проблеми формування професійної моралі в процесі фахової підготовки майбутнього педагога. *Проблеми моралі: теорія та практика: збірник тез учасників IV міжнародної наукової конференції з етики*, Яремче, 24-25 травня. 2013. (с. 185–187). Івано-Франківськ: Симфонія форте.
- Лаппо, В. В. (2013). Приобщение к православному искусству как фактор духовного развития будущего педагога. *Культура и религия в XXI веке: проблемы и перспективы: материалы II международной научно-практической конференции*, Саратов (РФ), 23 июля. 2013. (с. 65–70). Саратов: Издательство ЦПМ «Академия бизнеса».

- Лаппо, В. В. (2013). Передумови інтегрування календарної обрядовості у процес духовного розвитку учнів сучасної гірської школи. *Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів: матеріали II міжнародної спільної українсько-американської науково-практичної конференції*, Івано-Франківськ, 24–26 вересня. 2013. (с. 136–139). Івано-Франківськ: Плай.
- Лаппо, В. В. (2014). Педагогічний супровід духовного розвитку студентської молоді в умовах університетської освіти. *Якість вищої освіти: чинники формування конкурентоспроможності випускників: матеріали XXXIX міжнародної науково-методичної конференції*, Полтава, 23–24 січня. 2014. (с. 256–259). Полтава: ПУЕТ.
- Лаппо, В. В. (2014). Педагогічні чинники розвитку духовно-ціннісної сфери особистості студента. Січневі педагогічні читання, Симферополь, 31 січня. 2014. (с. 86–88). Симферополь: НІЦ КІПУ.
- Лаппо, В. В. (2014). Роль православного творческого наследия в духовном становлении студенческой молодежи. *Молодежь Кировской области: материалы V межрегиональной (с международным участием) научно-практической конференции*, Киров (РФ), 20 февраля. 2014. (с.19–23). Киров: Палитра.
- Лаппо, В. В. (2014). Формування духовної культури майбутнього педагога у процесі професійної підготовки. *Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*, Хмельницький, 26 лютого. 2014. (с. 6–8.). Хмельницький: Видавництво Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
- Лаппо, В. В. (2014). Виховання духовної культури майбутнього педагога в процесі фахової підготовки. *Матеріали X звітної наукової конференції викладачів Коломийського інституту*, Коломия, 21 лютого. 2014. (с. 55–60). Івано-Франківськ: НАІР.
- Лаппо, В. В. (2014). Культура міжетнічного спілкування – визначальна передумова формування толерантності у студентському осередку. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Ялта, 20–21 березня. 2014. (с.194–199). Ялта: РЗВО КГУ.
- Лаппо, В. В. (2014). Духовность как базисная основа формирования нравственной культуры личности современного студента. *Духовно-нравственные основы будущего России: материалы международной научно-практической конференции*, Владивосток (РФ), 27–28 марта. 2014. (с. 163–168). Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета.
- Лаппо, В. В. (2014). Формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вихователя в умовах магістратури педагогічного ЗВО. *Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики: матеріали всукраїнської науково-практичної конференції*, Київ, 11 квітня. 2014 (с.

- 164–172). Київ: Університет імені Бориса Грінченка.
- Лаппо, В. В. (2014). Інтерпретування духовних цінностей як проблема світоглядних орієнтирів сучасного студентства. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Житомир, 22–23 травня. 2014. (с.109–115). Житомир: Видавництво ЖДУ імені І.Франка.
- Лаппо, В. В. (2014). Теоретико-методичні засади формування особистої й професійної гідності в процесі духовного розвитку майбутнього фахівця. *Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця: матеріали науково-практичної конференції*, Харків, 11–12 червня. 2014. (с. 182–187). Харків: Видавництво Харківського національного університету.
- Лаппо, В. В. (2014). Культурно-освітній простір класичного університету як передумова виховання духовних цінностей студентської молоді. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Мелітополь, 12–13 червня. 2014. (с. 168–170). Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Б.Хмельницького.
- Лаппо, В. В. (2014). Теоретичні засади вдосконалення духовної сфери особистості студента в умовах вищої школи. *Духовність у становленні та розвитку особистості: матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції*, Івано-Франківськ, 9–11 жовтня. 2014. (с. 367–375). Івано-Франківськ: Плай.
- Лаппо, В. В. (2015). Психологические механизмы формирования духовных ценностей в контексте становления личности. *Наука, образование, культура: материалы международной научно-практической конференции посвященная 24-ой годовщине образования Комратского Государственного Университета*, Комрад (Республика Молдова), 11 февраля. 2015. (с. 383–387) Комрад: Комратский государственный университет.
- Лаппо, В. В. (2015). Современные проблемы образования и пути их решения в науке и практике. *Наука и образование в современном мире: материалы международной научно-практической конференции*, Караганда (Республика Казахстан), 20 февраля. 2015 (с.5–8). Караганда: РИО «Болашак-баспа».
- Лаппо, В. В. (2015). Формирование духовно-ценостной экзистенции личности студента в условиях гуманитаризации университетского образования. *Проблемы и перспективы инновационного развития университетского образования и науки: материалы международной научной конференции*, Гродно (Республика Беларусь), 27 февраля. 2015. (с. 270–272). Гродно: Гродненский государственный университет.
- Лаппо, В. В. (2015). Оптимізація духовних потреб студентів у освітньому процесі вищої школи. *Матеріали XI звітної наукової конференції викладачів Коломийського інституту*, Коломия, 4 березня. 2015. (с. 45–

50). Івано-Франківськ: НАІР.

- Лаппо, В. В. (2015). Науково-методичне забезпечення духовного зростання студентства в процесі професійного становлення. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 19 березня. 2015. (с. 56–57). Київ: НАУ.
- Лаппо, В. В. (2015). Виховання духовних цінностей в умовах ЗВО як провідний чинник особистісного зростання студентської молоді. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції*, Суми, 26–27 березня. 2015. Т. 1, (с. 31–34). Суми: Видавництво Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.
- Лаппо, В. В. (2015). Проблемы аксиологизации учебно-воспитательного процесса высшей технической школы. *Ценности и нормы в потоке времени: материалы VI международной научной конференции*, Курган (РФ), 9–10 апреля. 2015. (с. 68–70). Курган: Издательство Курганского государственного университета.
- Лаппо, В. В. (2015). Формування відповідальності як духовної цінності особистості майбутнього професіонала. *Вища школа: сучасні тенденції розвитку: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції*, Черкаси, 24 квітня. 2015. (с. 82–85). Черкаси–Слов'янськ: Видавництво Б.І. Маторіна.
- Лаппо, В. В. (2015). Пріоритетність духовного розвитку студентської молоді в контексті євроінтеграції вищої освіти України. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції*, Мукачево, 14–15 травня. 2015. (с. 165–167). Мукачево: Видавництво «Карпатська вежа».
- Лаппо, В. В. (2015). Проблемы формування духовних цінностей особистості у координатах психолого-педагогічних досліджень. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти: збірник наукових праць за матеріалами X міжнародної науково-практичної конференції*, Рубіжне, 30–31 травня. 2015. (с. 137–140). Рубіжне: Транс-Прес.
- Лаппо, В. В. (2015). Проблемы духовного совершенствования личности студента в условиях высшей школы. *Стратегия качества в промышленности и образовании: материалы XI международной конференции*, Варна (Болгария), 1–5 июня. 2015. (с. 229–235). Варна: Acta Universitatis Pontika Euxinus.
- Лаппо, В. В. (2015). Устройство гуманитарной среды – неотъемлемый фактор духовного становления студенческой молодежи. *Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы II международной научно-практической конференции*, Минск (Республика Беларусь), 22 октября. 2015.

- (с.148–153). Минск: Вараксин.
- Лаппо, В. В. (2015). Пути совершенствования духовно-ценностной сферы личности студента в условиях высшей школы. *Совершенствование системы подготовки кадров в высшем учебном заведении в контексте современных вызовов: материалы научнор-практической конференции*, Гродно (Республика Беларусь), 26–27 октября. 2015. (с. 225–227). Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы.
- Лаппо, В. В. (2016). Роль ІКТ в процесі духовного самовдосконалення особистості студента. *Матеріали XII звітної наукової конференції викладачів Коломийського інституту*, Коломия, 14 лютого. 2016. (с.4–12). Івано-Франківськ: НАІР.
- Лаппо, В. В. (2016). Проектна діяльність академічної групи – визначальний чинник студентоцентричної моделі сучасного університету. *Сучасний викладач у студентоцентричній моделі освітнього процесу університету: матеріали науково-практичного семінару*, Івано-Франківськ, 3–4 березня. 2016 (с. 67–70). Івано-Франківськ: Видавництво ТОВ «ВГЦ «Просвіта».
- Лаппо, В. В. (2016). Віртуальна тематична екскурсія – нетрадиційна форма організації національно-патріотичного виховання студентської молоді. *Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи: збірник доповыдей і тез міжнародної науково-практичної конференції*, Черкаси, 28 квітня. 2016. (с. 60–62). Черкаси: Видавництво ЧНУ імені Б. Хмельницького.
- Лаппо, В. В. (2016). Філософське осмислення механізмів формування духовних цінностей особистості. *Методологія та технологія сучасного філософського пізнання: матеріали III міжнародної наукової конференції*, Одеса, 27 травня. 2016. (с. 193–198). Одеса – Дніпропетровськ: Видавництво Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
- Лаппо, В. В. (2016). Особливості рефлексії духовно-ціннісного самовизначення особистості у період професійного становлення. *Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Мелітополь, 3–4 червня. 2016. (с. 124–128). Мелітополь: Видавництво МДПУ.
- Лаппо, В. В. (2016). Тренінгова активність академічної групи – педагогічна умова духовно-ціннісного самовизначення особистості студента. *Actual questions and problems of development of social sciences: International Scientific-Practical Conference, Lodz (Republic of Poland), 28–30 June. 2016.* (p. 13–16). Kielce: Holy Cross University.
- Лаппо, В. В. (2016). Педагогічний супровід духовного вдосконалення особистості студента під час навчання в магістратурі. *II Дунайські*

наукові читання: духовно-творча константа морального розвитку особистості: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 60-річчю педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Ізмаїл, 23 вересня. 2016. (с. 28–31). Ізмаїл: РВВ ІДГУ «СМІЛ».

Лаппо, В. В. (2016). Оновлення змісту виховної роботи ЗВО – передумова формування духовних цінностей студентства. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: збірник тез доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції*, Мукачево, 19–21 жовтня. 2016. (с. 124–126). Мукачево: Видавництво МДУ.

Лаппо, В. В. (2016). Літературно-музична вітальня – форма організації духовно насиченого дозвілля студентської молоді. *Розвиток виховної роботи у сучасному закладі вищої освіти: змістовні домінанти та тенденції: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*, Харків, 22 листопада. 2016. (с. 206–210). Харків: ФОП Петров В.В.

Лаппо, В. В. (2017). Роль взаємин викладачів і студентів ЗВО у процесі утвердження духовних цінностей особистості майбутнього педагога (За результатами констатувального експерименту). *Інновації у вищій освіті: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Дніпро, 16–17 червня. 2017. (с. 58–62). Кам'янське: ЛДТУ.

Праці, які додатково відображають результати дослідження

Лаппо, В. В. (2010-2011). Теоретичні засади використання гуцульської етнокультури в процесі морально-духовного виховання. *Гірська школа Українських Карпат*, 6-7, 183–185.

Лаппо, В. В. (2012а). *Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.

Лаппо В. В. (2012б). *Основи етнопедagogіки: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.

Лаппо, В. В. (2012с). *Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.

Лаппо, В. В. (2013). В. О. Сухомлинський про визначальні чинники морально-духовного виховання школярів. О. І. Поясик, Г. С. Тарасенко, М. П. Ковальчук (Ред.). *Актуальні проблеми вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць* (с. 55–61). Івано-Франківськ: НАІР.

Лаппо, В. В. (2013а). *Вступ до спеціальності: дошкільна освіта: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.

Лаппо, В. В. (2013б). *Теорія виховання: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.

Лаппо, В. В. (2013с). *Філософія: навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: Плай.

Лаппо, В. В. (2014а). Визначальні психолого-педагогічні чинники удосконалення духовно-ціннісної сфери особистості студента.

- Актуальні проблеми педагогіки, психології та фахової освіти*, I, 23–28.
- Лаппо, В. В. (2014b). *Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР
- Лаппо, В. В. (2014c). *Педагогіка дошкільна: навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: НАІР.
- Лаппо, В. В. (2015b). Особливості виховання духовних цінностей студентської молоді в університетах США. *Психолого-педагогічний журнал «Професійне становлення особистості»*, 4, 71–76.
- Лаппо, В. В. (2016a). Етнопедагогічні засади інтегрування українських календарних традицій в процесі оновлення національної освіти. *Україна–Цивілізація: Утвердження українського цивілізаційного простору: духовно-історичні передумови, сучасні тенденції та перспективи розвитку*. (Т. 5), 264–273.
- Лаппо, В. В. (2016b). *Виховання духовних цінностей студентської молоді в осередку академічної групи ЗВО: методичні рекомендації*. Івано-Франківськ: НАІР.
- Лаппо, В. В. (2016c). Шляхи підвищення читацької культури студентської молоді в умовах гуманітаризації вищої освіти. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та фахової освіти*, I, 33–40.
- Лаппо, V. (2015a). Prerequisites for Calendar Ritualism Integration to the Process of Spiritual Development of Students of Mountain Regions. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Vol. 1)*, 2-3, 136–139.

Наукове видання

Лаппо Віолетта Валеріївна

**ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Монографія

В авторській редакції
Підписано до друку 08.07.2019
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 25,58
Наклад 50 прим.

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,
тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р

