



**СМИСЛОЖИТТЄВІ ЦІННОСТІ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ  
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПОСТУПУ  
УКРАЇНИ**

**МОНОГРАФІЯ**

**Кропивницький  
2022**

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**  
**ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

**СМИСЛОЖИТТЄВІ ЦІННОСТІ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ**  
**ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПОСТУПУ УКРАЇНИ**

**Монографія**

Кропивницький

2022

**УДК: 373.5.035:172.15**

*Рекомендовано до друку  
вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України  
(протокол № 8 від 23 червня 2022 р.)*

**Рецензенти:**

**Канішевська Л. В.** – доктор педагогічних наук, заступник директора з експериментальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України;

**Сойчук Р. Л.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

**Авторський колектив:** Журба К. О. (розділ 1.2, 2.2, 4.2, 5.1, 5.2), Бех І. Д. (передмова, розділ 1.1, 1.3), Докукіна О. М. (розділ 4.1, 6.1, 6.2), Федоренко С. В. (розділ 2.1, післямова), Шкільна І. М. (розділ 3.1, 3.2, 6.3)

Смисложиттєві цінності сучасних підлітків в умовах євроінтеграційного поступу України: монографія / [Журба К. О. (ред.), Бех І. Д., Докукіна О. М., Федоренко С. В., Шкільна І. М.]. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2022. – 155 с.

Монографія присвячена теоретичним і методичним засадам виховання смисложиттєвих цінностей сучасних підлітків в умовах євроінтеграційного поступу України. На основі аналізу наукової літератури осмислено поняття «смысл», «смысл життя», «смисложиттєві цінності» розкрито базові смисложиттєві цінності, психологічні механізми виховання смисложиттєвих цінностей у дітей підліткового віку. Визначено концептуальні засади виховання смисложиттєвих цінностей підлітків в сучасних умовах. Схарактеризовано критерії, показники та рівні вихованості смисложиттєвих цінностей підлітків. Обґрунтовано структурно-функціональну модель та педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей сучасних підлітків в умовах євроінтеграційного поступу України.

Для науковців, викладачів, студентів закладів вищої педагогічної освіти, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

**УДК: 373.5.035:172.15**

© Інститут проблем виховання, 2022

© Авторський колектив, 2022

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ</b>	
1.1. Життя особистості у смислоціннісному поступі.....	6
1.2. Теоретичні засади виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків.....	19
1.3. Психологічні механізми сходження особистості до смисложиттєвих цінностей.....	28
<b>РОЗДІЛ 2. ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД</b>	
2.1. Ціннісно-смилова сфера особистості у реалізації її потенціалу.....	38
2.2. Досвід виховання смисложиттєвих цінностей підлітків в США.....	48
<b>РОЗДІЛ 3. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ</b>	
3.1. Особистісно орієнтований підхід до виховання смисложиттєвих цінностей у дітей підліткового віку.....	61
3.2. Аксиологічний підхід у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків....	72
<b>РОЗДІЛ 4. НЕГАТИВНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА СМИСЛОЖИТТЄВУ СФЕРУ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ</b>	
4.1. Смисложиттєві кризи та бар'єри сучасних підлітків.....	82
4.2. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків.....	93
<b>РОЗДІЛ 5. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАНOSTІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ</b>	
5.1. Методика вивчення стану вихованості смисложиттєвих цінностей у підлітків в умовах євроінтеграційного поступу України.....	101
5.2. Модель виховання смисложиттєвих цінностей в умовах євроінтеграційного поступу України.....	112
<b>РОЗДІЛ 6. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ</b>	
6.1. Педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї.....	118
6.2. Батьківська підтримка підлітків у виборі смисложиттєвих цінностей.....	129
6.3. Взаємодія сім'ї і школи як умова виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків.....	134
<b>ПІСЛЯМОВА.....</b>	<b>142</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>143</b>

## ПЕРЕДМОВА

Сучасна теорія виховання, яка частково представлена змістом цієї монографії, суттєво розширила свої категоріальні межі. І це не просто данина моді, а закономірний процес, що, по-перше, розширює уявлення про кінцеві цілі зростаючої особистості, їхню ціннісну наповнюваність, а по-друге, їй відповідний їм пошук новітніх методів і технологій, які б не дозволяли кожній особистості зупинитися на свідомо обраному шляху, а долаючи об'єктивно гальмівні обставини прямувати до своєї духовної вершини.

Цей рух, його особиста межа й характеризуватимуть індивідуальність саме особистості, а не її психофізіологічні особливості, як це традиційно прийнято вважати. «Я – особистість і в цьому моя індивідуальність», - мусить закарбувати у своїй свідомості дитина вже на ранніх етапах свого розвитку. Цю кредо-перспективу їй слід початку пережити чисто емоційно, а лише згодом просвітлити глибоким розумінням. Якраз у такому поєднанні цих фундаментальних процесів зростаюча особистість має і успішно перемагати себе, і перемагати соціальний час.

Змістовий відступ видається нам сповна необхідним, щоб стала зрозумілою необхідність центрувати означений цільовий рух особистості у межах категорій «сенсу» і «життя». Методом сходження у означеній монографії й здійснюється розкриття (і на теоретичному, і методичному рівнях) ряду звичайних душевних процесів, а інколи й колізій, пов'язаних зі зростанням підлітків як повноцінних особистостей. Наголосимо, що у плані розуміння зростаючою особистістю власної духовної картини (а це і є змістом духовної рефлексії) слід було ввести більш логічно строгу категорію *«Я-системи, що безкінечно розширюється»*. Конкретніше, це момент міжкультурного зіткнення: національно рідного і більш ціннісно широкого. У даному випадку йдеться про європейське духовне середовище. Якраз у рамках такого об'єднання і відбувається багатопланове духовне збагачення особистості, перекриваються шляхи до формування у неї національного егоїзму.

Такий широкий духовно центрований виховний процес і виступить проекцією цілісного і достойного життя сучасного підлітка.

**Іван БЕХ**, доктор психол. наук,  
професор, дійсний член (академік)  
НАПН України, директор Інституту  
проблем виховання НАПН України

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

### 1.1. Життя особистості у смислоціннісному поступі

Люди народжені один для одного. Ця велика ідея має бути усвідомленою кожною особистістю, яка мріє вибудувати власне достойне життя. Однак слід розуміти, що означена ідея рівною мірою передбачає, що всі ми народжені й для суспільства. Лише у такому поєднанні людина знайде задоволення і спокій, і втіху. Такі переживання особистість мусить випробувати своїми цінностями, які повинні кластися в основу її життя. Оскільки, що не робить особистість гіршою, ніж вона є, - те не робить гіршим і її життя. Це означає її постійну ціннісну причетність до суспільства, так як можна стати чужинцем у власній Батьківщині, втративши з нею духовні зв'язки.

У наш час так часто трапляється, хоча подібним явищем «хворіла» й уся історія людства. Так, за давньогрецьким міфом, із настанням жорстокого залізного віку чесноти переселилися із землі, де простелилися широкі дороги на Олімп. Попри все людство прагнуло до блага, і тому сформулювало міткий моральний закон – жити так, щоб не гнатися за злом і не втікати від добра. Саме з ним пов'язувався смак до життя, коли особистість щоразу одну за одною нанизуює добрі справи – так, щоб між ними не зоставалося найменшого проміжку. Це, таким чином, повноцінне вчинкове життя за найвищим виміром духовності. Тут «Я-духовне» звернене лише до добрих устремлінь і добрих вчинків. Останні й мають бути корисними як для конкретної особистості, так і для суспільства. З огляду на це, усе, що робить особистість, вона має зводити це до добробуту людства як до абсолюту одухотворення її духовних надбань.

У наш час є необхідність відродити один з найпоширеніших імперативів античної етики, естетики й педагогіки, згідно з яким поєднання приємного й корисного вважалося єдиним добротворчим процесом, у який включалася зростаюча особистість.

У житейських буднях зростаюча особистість вступає у багаточисельні контакти з ровесниками, дорослими, близькими і чужими людьми, зазнаючи від них всіляких впливів як суспільно конструктивних, так і суспільно деструктивних. Незалежно від їхньої ціннісної спрямованості вони тією чи іншою мірою соціалізують таку особистість. Від людського довкілля вона може зазнати скромності й мужності, організованості й волелюбності, доброзичливості й прихильності, ширості й злагоди, самовладання й працелюбності і таке інше. У той же час зростаюча особистість зустрічається й з зловмисністю й віроломством, честолюбством й лицемірством, розбещеністю й зухвальством, мстивістю й малодушністю тощо. Встояти особистості у цьому різновекторному вирі досить важко, а ще важче однозначно зайняти певну позицію і практично утверджувати її.

Важливою особливістю осмислення зростаючою особистістю цих етичних категорій є те, що вони початково не сприймаються у чистому вигляді (це внутрішнє явище вторинне), а через їхніх носіїв, що відповідним чином діють. Так, хтось недосяжний для підлості, хтось втамовує Его-пристрасті, хтось робить добро, а хтось поступає корисливо чи демонструє жадобу.

Описана психологічна картина зводиться до того, що зростаюча особистість має бути здатною до розуміння як внутрішнього світу іншої людини, так і світу власного, до простеження своїх душевних порухів. Стало загальною думкою вважати примітивною ту людину, яка за певними ознаками тлумачить лише, що існує в душі ближнього, але не відчуває своїх утворень. У той же час таке поєднання результатів ціннісної свідомості й ціннісної самосвідомості важливе для безпосереднього розгортання вище згаданого нами процесу соціалізації зростаючої особистості.

Зазначимо, що усвідомлення нею внутрішніх утворень іншої особи може обмежуватись лише безпосередньою метою. У цьому випадку це виступатиме тільки її когнітивним процесом («Я дещо знаю про цю людину»). Коли ж пізнання іншої людини виступає як засіб, тоді й можливе перейняття від неї певних внутрішніх набутків: вчинків, думок, висловлювань, емоційних

переживань. При цьому у виховному плані важливо, щоб зростаюча особистість наповнювалась суспільно корисними утвореннями, які несе світ людей. Усе ж ситуативно несуттєве не повинно її турбувати; і їй не слід оглядатись на чиюсь темну вдачу.

Йти від мети до мети у добродійних прагненнях – це єдиний життєвий шлях, з якого не можливо збочити достойній особистості. Прямувати ж по ньому їй слід у нескутому, вільному внутрішньому стані. Тож зростаюча особистість, яка виявила первинне (ще далеко нестійке) бажання ціннісно вдосконалюватися, повинна не допустити сформованості, у першу чергу, певних негативних утворень, що стають на заваді цього індивідуального і суспільно значущого руху. Вона мусить постійно чистити означений стан від різноманітних нижчих потягів і настанов, зберігаючи при цьому паростки добродійних поривань. Оскільки саме на їхньому підґрунті й можливе становлення вищих гуманістичних цінностей.

Видається надзвичайно важливим у зв'язці «значуща ціль – негативні утворення» мати більш змістовні уявлення про останні як перепони до добродійної перспективи. На початок дамо їхні дефінітивні характеристики як специфіко-змістові маркери. До них віднесемо: вагання, збочення, ремствування, прискіпливість, непослідовність, лицемірство тощо. Однак всі вони певною мірою дієві, але супідрядні, якщо порівнювати з провідним негативним утворенням, до якого слід віднести байдужість. Її суть полягає у відсутності чи недостатньому за емоційною силою тяжінні до матеріальних чи ідеальних об'єктів, що оточують особистість. У свою чергу вада емоційного тяжіння пов'язується зі слабкістю цілі. Тож можна тлумачити, що слабоцільна особистість – це байдужа особистість. Тому вона блукає, а не повноцінно живе. Проявляючи повсюдно життєву пасивність, така особистість лише на щось сподівається, але ці сподівання ілюзорні, а отже – марні; вони нічого спільного з реальністю не мають. Однак саме такий світ приносить їй насолоду.

Прикметно, що первісно ставлення байдужості виникає в особистості до зовнішнього довкілля – до предметів, людей, явищ і подій, які б певним чином

повинні були увійти у її внутрішній світ і змінити його. Однак негативний вплив на особистість байдужості на цьому не закінчується. Тепер вона байдужою стає до самої себе; тобто до власного внутрішнього і зовнішнього впорядкування, до життя за справжньою людською мірою. Виходом з ситуації байдужості може бути наповнення цілей особистості життєво необхідними для неї смислами. При цьому навіть найнижчі за сенсами дії слід пов'язувати з межево високими. Якраз за такого поєднання особистість не залишиться ціленезворушливою.

Далі розглянемо життєву мету особистості під кутом зору самої особистості як її творця, тобто як того, хто її породжує (формулює). Якщо ж навіть вона ставиться ззовні як певний примус, то все таки має бути свідомо прийнятою, щоб розгорнулася відповідна їй діяльність з її досягнення. По іншому бути не може, оскільки кожна мета як проблема задається в певних обставинах, перетворюючи які й можливо до неї успішно дійти. Звичайно, що згадані перетворення мають бути відповідними конкретній меті, тобто доцільними. У іншому випадку досягти її неможливо.

Уявити особистість без будь-яких цілей неможливо; навіть здійснення прогулянок передбачає певну мету. З огляду на це доцільно говорити про «піраміду життєвих цілей», в основі якої знаходяться буденні за змістом цілі, а верхні прошарки мають утримувати вершинні за смислоціннісною природою цілі. Особливістю життя особистості може полягати у тому, що в своєму розвитку вона може обмежитись буденними за змістом цілями. Справжня ж особистість завжди прямує до смислоціннісної вершини, з її центральною доленосною інтегрованою метою.

Якраз у контексті руху, детермінованого пірамідою життєвих цінностей доцільно говорити про безкінечність (незавершеність) розвитку особистості; вона завжди перебуває у життєвому процесі, і в цьому її сутність. У такому сенсі говорять, що сама особистість не може ціле життя бути однією і тією самою. Виключенням у цій динаміці може бути лише зациклення особистості на нижчих цілях. Тож, коли мета особистості одна й та ж, то й сама вона

перебуває у рафінованому стані. Зауважимо, що цілі, які мають увінчувати піраміду життєвих цінностей сягають високої духовності, як горизонту до якого повинна прагнути особистість.

Говорячи про духовність, важливо окреслити її просторово-змістові межі. Вони ж асоціюються з нацією, Батьківщиною, суспільством, державою. До цих атрибутів їй має спрямовувати особистість всі свої устремління, які втілюватимуться у благородні справи. Тоді особистість їй пройметься радісним переживанням власного й спільного добра. Духовність як здатність до позитивних особистісних перетворень, як багатоаспектна якість особистості, що охоплює:

- «активні пошуки відповідей на так звані «вічні питання»;
- глобальний погляд на життя, що виходить за межі етноцентризму й егоцентризму, почуття турботи і співчуття до інших і навколишнього світу в цілому у поєднанні зі способом життя, який передбачає служіння іншим;
- здатність підтримувати відчуття спокою і зосередженості, особливо у стресових ситуаціях» (Федоренко, 2017, с. 63–64).

Духовність забезпечує внутрішній процес самопізнання, самоцінності та цілісності особистості, а також глибокий зв'язок із внутрішнім Я й іншими людьми, узгодження цілей власного життя з добробутом інших (Федоренко, 2017, с. 64).

Розглянемо втілену у певній справі ціль з іншого боку. Важливим у цьому плані видається співвідношення реальних справ і життєвого простору особистості. Конкретніше, якою оптимальною мусить бути його діяльнісна наповненість, і який індикатор для цього слід взяти. Тут можливий варіант максимального завантаження означеного простору. Логіка його полягає у наступному: особистість не повинна марнувати життєвий час, він і так короткий. По-друге, до зайнятої справою особистості «не лізуть в голову дурні думки». Усе ж подібна логіка видається дещо спрощеною, оскільки не враховує глибинну сутність людини незалежно від її вікового періоду.

Річ у тім, що її нормальне функціонування можливе лише тоді, коли вона перебуває у стані внутрішнього умиротворення. Він же безпосередньо пов'язаний зі справами, якими зайнята людина. Так от стан внутрішнього умиротворення й виступає критерієм, який визначає множину справ особистості, конкретніше діяльнісну наповненість її життєвого простору. Їх має бути небагато. Але якою ж мірою вони мають бути представлені? Очевидно так, щоб не порушувався цей стан. Останній може бути стабільним за єдиної умови, коли справа буде завершеною, досягатиме передбачуваного метою результату.

Однак коли йдеться про зростаючу особистість, яка ще далеко не визначилась у своїй справі як майбутній професії, їй важко зосередитися на якійсь одній. Тоді шукаючи себе, вона одночасно пробує себе у різних діяльностях. Звичайно, що це ще далеко не повноцінні діяльності, а лише набір їх у згорнутому виді. Одні з них бувають більш результативнішими, інші – менш, та все ж вони активізують її життєвий простір.

Хоча подібна активізація часто пов'язана з певної сили розчаруванням. Зростаюча особистість, особливо у підлітковому віці, не в змозі його пояснити, тим більше навести лад у своєму душевному просторі. Допоки така особистість свідомо не узгодить, так би мовити, ділові гасання зі своїм станом внутрішнього умиротворення, вона не займе конкретної позиції у справах, у яких вона задіяна. Якщо подібний внутрішній зв'язок відбудеться, тоді у неї й станеться ділове заземлення і саме в той спосіб, який вона перейняла як культурно-професійне утворення.

У житті зростаючої особистості неодмінно виникає нагода, коли її запрошують стати учасником об'єднання, якому доручається певне спільне суспільно значуще завдання. Тому вона мусить бути готовою до його успішного виконання. Наприклад, вихованець може увійти до команди ровесників, які мають дослідити історичні події, що відбувалися у їхньому селищі чи місті й представити це у формі відповідного опису. Яку ж попередньо аналітичну роботу йому слід здійснити?

По-перше, вихованець у внутрішньому плані передбачає поетапність досягнення спільної мети. По-друге, йому слід окреслити детально користь від виконання поставленого завдання. Вона має стосуватися ровесників та дорослих – мешканців селища чи міста й країни у цілому. По-третє, - і це найголовніше – яких духовно-моральних цінностей слід докласти, щоб справитися з поставленим завданням. Це можуть бути: лагідність, правдивість, справедливість, вірність, самодостатність тощо. Прикметно, що у такого роду життєвих ситуаціях й інтенсивно розвиваються у вихованців необхідні особистісні цінності.

Своєрідністю відзначаються життєві ситуації, за яких вихованці включаються саме у спільні за організацією власне трудові справи. Для них далеко замало, щоб їх учасники були об'єднані єдиною метою, хоча цей фактор надзвичайно важливий. Тут видається суттєвим, щоб ця єдиноприйнята мета була чіткою у своїх параметрах для кожного з учасників спільної справи, тобто індивідуально представлялась у нормативних вимогах. Загальноприйнята мета у відповідних вимогах перетворює спільну справу у конкретну життєву ситуацію. В останній функціонують два види відносин, які розгортаються одночасно. Це суб'єкт-об'єктні відносини, які центрують свідомість учасників справи безпосередньо на предметі праці як меті, і суб'єкт-суб'єктні відносини, спрямовані на узгодження індивідуальних дій учасників спільної справи.

Можна трактувати суб'єкт-суб'єктні відносини повноцінними вчинками, що розгортаються не автономно, а в рамках досягнення спільної мети. Зазначимо, що перший і другий види відносин рівною мірою мають забезпечити її успішне досягнення. Збій у одних з них призводить до виражених ускладнень.

Безпосередньо у суб'єкт-суб'єктних відносинах проявляються особистісні властивості учасників спільної справи. Буде у них превалювати партнерство, толерантність, другодомінантність, альтруїзм чи егоїстичні риси – усе це впливатиме як на процес спільної справи, так і на спільний її результат.

Реальна ж життєва ситуація, що передбачає спільну працю, характеризується тим, що не всі її учасники володіють однаковою мірою вихованості й розумової готовності до виконання нормативних способів дій з досягнення прийнятої спільної мети. У результаті такої особистісно-розумової невідповідності у такого учасника виникає стан нудьги, розчарування; зрештою він зрікається від спільної праці. Найлегший варіант щодо нього – одноголосне відлучення від неї. Однак у виховних цілях важливо, щоб цей учасник зазнав добродійного групового впливу і став повноправним суб'єктом спільної справи.

Міжособистісні відносини, що складаються у спільних справах, доцільно кваліфікувати діяльнісно опосередкованими. Тут саме спільна мета виступає їхньою детермінантою як спонукальною силою суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Інше питання – на скільки вона виявиться продуктивною у виховному сенсі.

Поряд з цим життя наповнене міжособистісними взаєминами вищого рівня; ним виступає ціннісний світогляд як провідний чинник становлення і розвитку особистості. У цьому плані зростаюча особистість може повністю долучитися до означеного світогляду, або не бути причетною до нього. Тож умовно можливо диференціювати дві групи особистостей: духовно досконалі й духовно примітивні особистості.

Якщо взаємодіятиме духовно досконала особистість з особистістю духовно примітивною, між ними неодмінно виникатиме душевна напруга, зумовлена ідейними розбіжностями. При цьому ідейні непорозуміння можуть стосуватися як конкретних поглядів на стиль поведінки, взаємин, так і бути більш загальними, які визначатимуть ціннісний образ життя у цілому.

У взаєминах між особистостями з різними ідейними позиціями часто виникають суперечки. Однак до спільного знаменника вони не доходять; кожний залишається при своїх поглядах. Конкретно подібні суперечки розгортаються у формі суджень на будь-які життєві аспекти – більшої чи меншої суспільної ваги. Зазначимо, що сучасна соціальна ситуація призводить до того, щоб між її суб'єктами переважаючим виявляється душевне напруження

ніж відповідна злагода. Звідси й повсюдна міжособистісна конфліктогенність, а не ідейно-світоглядна однастайність.

Якою ж має бути оптимальна поведінка духовно досконалої особистості стосовно особистості духовно примітивної? Чи повинна перша потакати другій, чи стояти на своєму? Духовно досконалій особистості, по-перше, не слід визнавати суджень духовно примітивної особистості і тих аргументів, до яких вона вдається, щоб відстояти свою позицію. Згадане невизнання має бути однозначним і рішучим. По-друге, духовно досконала особистість повинна уникати суджень, які прагне почути від неї духовно примітивна особистість. Натомість без будь-яких вагань духовно досконала особистість має утверджуватися у своїх ціннісних поглядах і тим самим впливати на особистість духовно примітивну.

За великим рахунком суперечка між духовно примітивною особистістю і особистістю духовно досконалою не може бути обмеженою лише тактовним реагуванням останньої; їй доцільно стати у спрямовану наступально-перетворювальну позицію щодо першої. Вона має змістово конкретизуватися як процес переконання, звичайно, у тій мірі операціоналізації, на яку спроможна духовно досконала особистість.

Однак може статися так, що духовно примітивна особистість цим благородним наміром чинитиме супротив більшої чи меншої сили. Тому духовно досконала особистість має бути готовою до такої поведінки. Все ж зважаючи на опір, який може звести нанівець виховні устремління, їй необхідно змінити перетворювальну тактику. Вона полягатиме в тому, щоб запропонувати духовно примітивній особистості реальну життєву тематику, яка викликає у неї високий інтерес і є досить значущою. За такої ситуації у духовно примітивної особистості активізуватимуться приємні емоційні переживання, які повністю витіснять негативні, що супроводжували переконувальні наміри. Тут лише важливо, щоб запропонована життєва справа ґрунтувалась на таких особистісних якостях як старанність, кваліфікація, терпеливість. Це якості

спрямовано діяльнісні; вони не стосуються якостей високої духовності, які пов'язані зі смислоціннісними підвалинами життя у цілому.

Тепер, усвідомивши свої діяльнісні якості, духовно не розвинена особистість у змозі без перепон повернутись у бік певної духовної цінності. Тож духовно досконала особистість має схвально оцінити позитивні набутки духовно примітивної особистості і на цій емоційній хвилі запропонувати, наприклад, товариську. «Ти володар важливих якостей, то зможеш оволодіти й товарищию» – промовляє емоційно піднесено він.

Можна констатувати, що у цьому випадку перешкода, яка виникла під час спроби застосування дії переконання, посприяла вихованню певної духовної цінності. Звичайно, для того, щоб товарищість як цінність набула достатньої сили стійкості їй необхідно ще пройти тривалий шлях подальшого розвитку під керівництвом професійного педагога.

З-поміж людської спільноти можна виділити когорту, яка соціально поміркована у своїх поглядах, має власну точку зору, не сумісну з асоціальними орієнтаціями. Така особистість, як представник цього утворення, веде у цілому здоровий спосіб життя, не претендуючи на якусь підвищену увагу з боку суспільства. Вона займає лише серединну страту у соціальній ієрархії, і цим вдовольняється. При цьому подібна особистість могла б бути й більш соціально затребуваною, якби не відсутність (чи недостатність) у її духовно-моральній структурі рішучості як морально-вольової якості. Це й призводить до особливого реагування як на широкі соціальні діяння, що їх ініціюють ті чи інші державні інститути, так і діяння окремих персоналій.

Слідкуючи за певними пропозиціями чи рішеннями державних структур, нерішуча особистість лише боязливо реагує наріканням як невдоволенням стосовно їхніх дій; на більше вона не здатна. Тут вести мову про пряму чи опосередковану діяльність як опір не доводиться. Звісно, що державні структури нерішучу особистість не чують у прямому сенсі цього слова, оскільки її нарікання поширюється лише серед найближчого оточення.

Таким же чином намагається поводитися зростаюча нерішуча особистість серед малої групи, де не всі її члени відзначаються суспільно значущою однаковістю. У цьому випадку у такій групі можуть спостерігатися порушення правил соціальної поведінки, певні міжособистісні непорозуміння і конфлікти.

На перший погляд видається, що середовище малої групи має нести об'єктивні умови, за яких нерішучість зростаючої особистості схильна буде до послаблення; і вона діятиме на основі своїх інших надбань. Групові об'єктивні умови можуть лише нейтралізувати ті душевні втрати, які б зазнала нерішуча особистість у разі активної протидії конкретній державній структурі. Тут потрібна особлива корекційна процедура, за якої нерішуча зростаюча особистість тренується лише у виправленні результатів певних проступків (когось образили, а ти заспокоюєш), а далі мобілізуючи свої особистісні надбання і паростки рішучості, вона в змозі буде позитивно впливати й на самого суб'єкта негативного діяння. Такий єдино можливий шлях від нерішучості до рішучості у житті зростаючої особистості.

Людина як суспільна істота завжди знаходиться у соціальному і природному довкіллі. До того ж, це не просто пасивне її перебування, а постійна взаємодія: до чогось вона прагне, від чогось дистанціюється, у якихось цілях досягає успіху, у якихось – ні, якісь чинники для неї сприятливі, а якісь стоять на заваді. У цьому життєвому калейдоскопі особистість мусить, в першу чергу, психологічно вистояти, зберегти душевну рівновагу і спокій.

На всі виклики, які породжує соціальний і природний світ, особистість реагує не лише розумом, а й обов'язково власними емоційними переживаннями – позитивної й негативної модальності. При цьому одні життєві ситуації приносять їй радість – інші пов'язуються з різного рівня стражданнями. Поширеною у цьому плані є емоція роздратування як невдоволення у цільових намаганнях особистості. Означене переживання може істотно порушити душевну стабільність особистості, відбитися на її самоцінності і зрештою негативно вплинути на весь хід індивідуального

розвитку й саморозвитку. Шукаючи засобів від стану роздратування, особистість вдається до усамітнення наодинці з собою, тобто до психоусамітнення. Однак ця внутрішня робота вимагає певних знань, якими має володіти зростаюча особистість.

Традиційні психотехніки орієнтують її, у першу чергу, на усвідомлення змісту самого емоційного переживання – роздратування. Далі – на розуміння самого стану переживання і, насамкінець, на Я, в якому перебуває така особистість («моє особистісне Я, окрім інших утворень, зазнало впливу роздратування»). Зазначимо, що осмислення самої емоції може її стишити, у кращому випадку припинити її перебіг у обмеженому часовому інтервалі. Тут не виключається, що при зустрічі зростаючої особистості з несприятливою для неї ситуацією, вона не прореагує тією ж емоцією роздратування.

Запропонуємо як доповнення до традиційної більш дієво стійку у цьому плані психопроцедуру, апробовану нами у виховній практиці. Вихованець повинен скористатися рядом крилатих висловів потужного самоперетворення:

- Я не визнаю роздратування, як птаха чужого краю.
- Моє роздратування – то крапля у морі моєї радості.
- Я не засмучений, хоча мене й спіткало роздратування, та переживаю його безболісно.
- Не визнаю неприємностей – і все буде добре.

Означені мовленнєві формули створені на основі принципу невизнання, згідно з яким, наприклад, усунеш визнання – усунеться й скривдженість; а усунеш скривдженість – усунеться й сама кривда. Можна очікувати, що вихованець, який оволодів процедурою самозаглиблення, зіткнувшись з оточуючим довкіллям, буде вільним від роздратування.

Говорять, що життя – це не танок, а боротьба, звичайно різної міри, і в цій боротьбі особистість може послаблювати свої духовні надбання, а то й частково позбутися їх. Тоді й виникає нагода для здивування: знали особистість з певним ансамблем цінностей, а вона виявилась дещо іншою у духовному плані. Тому

закономірним є питання, яким чином особистості не втратити духовні надбання, що нелегко їй далися?

Перш ніж дати відповідь на це запитання, розкриємо природу того внутрішнього утворення, яке повинне запобігати втраті наявних духовних надбань. Наймення цього утворення – бережливість. Частіше за все ми говоримо про бережливе ставлення до оточуючих речей, розуміючи під цим догляд за ними, утримання чи відновлення тієї форми, яка дозволяє їм нормативно функціонувати, тобто використовувати за цільовим призначенням. Поряд з цим у ціннісній структурі особистості може проявлятися бережливе ставлення до рідних та близьких як постійне різнобічне піклування про них.

Зауважимо, що зростаюча особистість має здебільшого дієвий досвід бережного поводження з оточуючими її предметами та рідними й близькими людьми. Тож бережливість як особистісна якість може міцно закарбуватись у її свідомості і пов'язатися з певним зовнішнім впливом. Єдине, що їй слід сам термін «бережливість» накласти на об'єкти, до яких вона причетна і відповідно правильно мовленнєво оформити.

Відтепер бережливість як ставлення вона в змозі перенести у план самосвідомості і трансформуватись у ній як самобережливість. Відповідно зростаюча особистість має берегти себе доброю, бездоганною, справедливою, доброзичливою, вірною, відважною тощо. Це, так би мовити, простір її бажань, спрямованих на збереження себе, тобто Я-духовного. Особливістю цих бажань є те, що вони реально діючі, які втілюються у відповідні вчинки.

Якщо ж за якихось несприятливих для особистості умов вони послаблюються чи зникають зі вжитку, то тут їй слід вести роботу на утвердження духовної самобутності, духовного Мого і його захисту. Вона повинна дотримуватися духовного правила – скільки вміщає моє Я – стільки й видаю для інших. Зростаючій особистості, орієнтуючись на це правило, необхідно не зважати на несправедливі нарікання, бути невразливою до наклепів, довготерпеливою, сильнішою від завданих страждань. Думки ж її

мають бути сумирними й оптимістичними; і тоді вона наперекір негодам збереже себе у сяйві високої духовності.

Зростаючій особистості доводиться жити серед людей з різними цінностями, і це значно ускладнює процес її соціалізації, який входить у виражену суперечність з організованим виховним процесом. У цих умовах вона повинна мати, як еталон для виміру духовності, вчинок. При цьому тільки такий вчинок, який прямо чи опосередковано зводиться до суспільної мети. У іншому випадку він розриватиме життя і не даватиме йому бути чимось єдиним. Між тим лише цілісне й добродійно орієнтоване життя має приносити зростаючій особистості справжню насолоду – вищу за насолоду від нижчих потягів. Відомо ж, що задовольняти різні вітальні потреби ще не значить повноцінно жити. Тож навіть у найменшому треба діяти так, щоб воно передбачало найвищу ціль, і тоді життя приноситиме заслужену радість.

## **1.2. Теоретичні засади виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків**

Проблема виховання смисложиттєвих цінностей підлітків є складною, оскільки інтегрує знання різних наукових дисциплін, таких як філософія, культурологія, психологія, педагогіка, соціологія та інші, які виявляють багатоаспектність ключового поняття, що потребує чіткого визначення та обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження.

У сучасній науці накопичений чималий науковий доробок у філософії, психології, педагогіці й інших сферах науки стосовно виховання смисложиттєвих цінностей у зростаючій особистості, який може успішно використовуватися у виховному процесі сучасної школи. Сучасний англійський філософ Бузан (Buzan, 2001) переконливо доводить, що смисложиттєві цінності визначають кодекс внутрішньої поведінки та принципи, за якими особистість будує своє життя і приймає рішення. Вони необхідні для виживання людини,

оскільки їх втрата спричинює сум'яття, хаос, відсутність орієнтирів. На його переконання, життєва мета має бути спрямована на самого суб'єкта, характеризувати рішучість діяти і бути позитивною (Buzan, 2001, р. 86). Вибір смисложиттєвих цінностей пов'язаний із життєвою мрією і життєвим призначенням. На шляху до смисложиттєвих цінностей Т. Бюзен радить робити так, щоб світ став кращим; робити так, щоб самому стало краще; надихатися вчинками інших людей; стежити за розмовою з самим собою; стежити за інформацією, яка б підтримувала велику мрію; нагадувати собі, що життя – це дар.

Концепція значущості життя американського філософа Вольфа (Wolf, 2010), висвітлена у праці *Meaning in Life and Why it Matters* (Смисл життя або чому це має значення) є дискусійною з точки зору прагнення людини до щастя. Учена на прикладі таких видатних постатей, якими були Ганді, Ейнштейн, мати Тереза, доводить, що життя без щастя може бути сповнене глибокого смислу і, навпаки, щаслива людина за насолодою у житті не здатна належним чином осмислити своє життя і визначити його смисл. Важливим моментом відчуття смислу життя особистістю, на думку ученої, є відчуття необхідності, значущості для себе та для інших, привабливості життя, відсутність меж для творення, захист, захоплення. Тоді як антиподами є переживання марності життя, його скінченності, незадоволення, відчуженість, розчарування, стреси. Життя позбавлене смислу – це перш за все відсутність цінностей, орієнтирів. Рекомендаціями, які б дозволили знайти смисл життя та виробити власні смисложиттєві цінності є життєва активність (робити те, що цікаво, брати участь у всьому, що хвилює, радіти життю), участь в проектах та успіх.

Українська філософія також не залишилася осторонь проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у підростаючого покоління. Цінним з точки зору нашого дослідження є встановлений взаємозв'язок між моральними цілями і засобами, які людина використовує для досягнення мети. Намагаючись розкрити смисложиттєвий запит філософії, Горак (1998) наголошує на особистій причетності індивіда у розв'язанні найважливішої колізії власної

буттєвості, обмеженою часом існування (смертю) та рефлексивною здатністю до усвідомлення свого становища в світі та ставлення до нього. До пошуків смисложиттєвих цінностей людину штовхає її трансцендентність, потреба досягнути незбагненності. «Отже смислопошук має безмежні горизонти. На рівні індивідного розв'язання він звичайно формулюється у вигляді питання «Для чого жити?» Без відповіді на нього індивідна буттєвість втрачає свій культурний сенс і зводиться до задоволення потреб вітальності і перетворює людське життя на абсурдне» (Горак, 1998 с. 219), що деякою мірою перегукується з положеннями Сартра та Хайдеггера.

Філософ вмотивовано критикує такі смисложиттєві ціннісні орієнтації як: життя заради добра, яке часто обертається на зло для інших; життя для себе, що перетворюється на пошуки розваг і насолоди; життя заради самореалізації всупереч інтересам інших, за рахунок слабших тощо. Він доводить взаємообумовленість і взаємозв'язок людини і культури через смислопошук таких цінностей як краса, любов, добро, істина.

Розмірковуючи над пошуком смисложиттєвих цінностей, Горак (1998) наголошує: «Можна народитись калікою, але знайти себе у житті і навіть підвестись на вищі щаблі розвитку, можна страждати від невиліковної хвороби, але зберегти силу духу, можна попасти під колеса безжальної фортуни: втрати близьких, зазнати соціальних утисків, опинитись в таборі приречених на смерть, зустрітись з нерозумінням оточуючих тощо. І попри всі ці незгоди прокласти свій особистий шлях чинення, що утворює власну долю, неповторну і відмінну від інших, в межах схожої зовнішньої детермінації» (Горак, 1998 с. 238).

Дослідження проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи не можливе без психологічного підґрунтя, глибокого розуміння внутрішнього світу дитини, її переживань, мотиваційно-цільової спрямованості, закономірностей становлення морально-потребнісної сфери дитини.

Характер впливу конфліктів на смисложиттєву сферу досліджується у праці Присяжнікова «Етичні проблеми психології» (2002), де основна увага акцентується на різних лініях конфлікту цінностей і смислів:

- конфлікти зі сторонніми людьми (формальні стосунки);
- конфлікти зі значущими близькими людьми;
- конфлікт з собою.

Така різноспрямованість або суперечливість ціннісно-сміслових орієнтацій виявляється у протиставленні альтруїстичної і егоїстичної зорієнтованості особистості у її виборі яскравого чи скромного варіанту самореалізації, у стремлінні до незалежності, самостійності чи, навпаки, підпорядкованості і залежності. Учений робить підсумок, що «ці і інші можливі лінії суперечностей, а також комбінації цих ліній фактично створюють простір етичної проблематики. Але важливо додати до цього, що кожна людина в міру свого розвитку створює і перетворює ці простори, можливо й добавляючи власні унікальні лінії і критерії виділення етичних проблем» (Присяжников, 2002 с. 26).

На соціальній природі смисложиттєвих цінностей наполягав ще один російський психолог Семіков (Семіков, 2009), який довів їх зв'язок з рівнем самоактуалізації особистості та її особистісними характеристиками, що проявляються на інтелектуально-логічному, емоційно-почуттєвому та активно-діяльнісному рівнях. Його авторська класифікація смисложиттєвих цінностей як комплексного соціально-психологічного утворення розгортається у площині «Світ-Життя» (буття, трансцендентне буття), навколо понять: «смисложиттєві цінності «Я»» (індивід, індивідуальність, особистість, суб'єкт діяльності), «смисложиттєві цінності «Діяльність»» (пізнавальна, ігрова, дозвілєва, професійна), «смисложиттєві цінності «Середовище»» (природна (неорганічне, біологічне, соціальне), штучне (техногенне, інформаційне, предметно-речове). З точки зору автора, такий підхід є надзвичайно перспективним і доволі зручним, «оскільки дозволяє включати в ціннісно-сміслову і смисложиттєву сферу особистості ті цінності, які можуть виступати як об'єктивно існуючими

загальнолюдськими, так і просто сприйматися людьми як власні цінності, або «цінності-для-себе». Дуже часто те, що являється важливим і надзвичайно значущим для однієї людини, може бути позбавленим смислу і навіть шкідливим для іншої» (Семиков, 2009, с. 52).

Акмеологічний підхід у дослідженнях Василенка та Савчина (2005) знайшов підтримку у осягненні смислу життя та вихованні смисложиттєвих цінностей особистості на різних життєвих відрізках. Ці дослідники відмічають, що саме у період навчання в основній школі у дітей формується механізм цілетворення, який відображається у роздумах про життя і його смисл, а також через визначення життєвої мети, плану життя, як певного задуму, проекту майбутнього, бажаного життєвого досвіду. «Йдеться про... прагнення і здатність ставити конкретні цілі, переносити себе в майбутнє, вибудовувати своє реальне життя з проекцією на майбутнє» (Савчин & Василенко, 2005, с. 237).

Сучасна психологічна наука дотримується думки, що прагнення самовизначення є причиною кризи ідентичності, притаманній цьому віковому періоду, коли активно формується світогляд, інтеріоризуються моральні цінності, осмислюються явища внутрішнього і зовнішнього життя, розуміння себе самого. Тільки через уявлення про смисл життя, пошуки смислу власного існування, мотивацію, самореалізацію і самовираження здійснюється смислотворення особистості, де стрижневим моментом є усвідомлення себе суб'єктом життя, самозмін та самовдосконалення (Weinstein, Ryan & Deci, 2012; Zadro, Williams & Richardson, 2004).

Осмилення сутності смисложиттєвих цінностей проходить червоною ниткою у працях Беха (2008), який пов'язує їх вибір ставленням до навколишньої дійсності, зумовленої тими зв'язками, що визначають її реальне функціонування. Водночас учений звертає увагу на прагнення особистості осмислити своє буття через рефлексію, сягнувши за межі зв'язків, що окреслюють її життя та розглядають таку рефлексивну позицію як перший крок

розвитку смислу, з опорою на внутрішній світ, потенції, вироблення інших ціннісних орієнтацій.

Такі ціннісно-сміслові орієнтації є об'єктом реальної виховної практики, які Бех радить визначати не як сенс життя, а як життєві сенси, що передбачають прагнення особистості досягти певних значущих для неї кінцевих цілей. В той же час життєві сенси не можуть виконувати роль стрижня, оскільки існує можливість їх девальвації за певних життєвих умов; причини втрати сенсу, переживання психологічної травми. Виходячи з цього, Бех (2003; 2008) розглядає смисл життя як переживання вищої, стійкої цінності, виправданості людського життя, незалежно від обставин, що є вищим, позачасовим, вільним і творчим «Я». Мета життя зорієнтована на конкретний результат, тоді як смисл життя – на самоздійснення, реалізацію власного призначення. Загалом складниками гідного життя виступають самопізнання, обов'язок, відповідальність (Федоренко, 2020, с. 171).

Таким чином, «сенс життя є вершиною, апогеєм майбутнього, який визначає все буття особи і спрямовує її дії та вчинки. Така його роль може бути дієвою, якщо він постійно актуалізуватиметься, перебуватиме не на периферії, а в центрі самосвідомості особистості. Щоб цей стан підтримувався у виховному процесі завжди, ту чи іншу мету слід представляти вихованцеві не як самодостатнє психологічне утворення, а як ставлення «нижчого до вищого», і цим вищим буде саме сенс життя» (Бех, 2008, с. 639).

Виховання смислу життя і смисложиттєвих цінностей потребує напруженої «праці душі». Тоді як виховний процес має бути постійним, цілеспрямованим, систематичним, тобто зорієнтованим на вищі морально-духовні досягнення суб'єкта, формування, так званої акмічної особистості, з розвиненим внутрішнім світом у цілісному і ціннісно позитивному розумінні. Вибір смисложиттєвих цінностей Бех (2008) пов'язує з прагненням особистості піднятися до цієї своєї істинної сутності, ототожнитися з нею, узгодити з нею своє життя, тобто стати собою.

Однак, «недостатня розвивальна ефективність сучасного виховного процесу полягає в тому, що теоретичні системи переважно орієнтують педагога пов'язувати виховні цілі лише з реальним ставленням особистості школяра. Такого рівня ставлення він опановує на основі механізмів адаптації, пристосування, соціалізації» (Бех, 2008, с. 637), що обумовлює потребу у розробці нових виховних методик і технологій.

У дисертаційному дослідженні Варє «Особливості формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів» (2017) обґрунтовуються смисложиттєві орієнтації як аксіологічне явище і водночас як функція самовизначення особистості. Доводиться доцільність вирішення зазначеної проблеми в особистісно-діяльній парадигмі. При розгляді змісту понять «смысл життя» (загальне поняття) і «смисложиттєві орієнтації» (окремий випадок смыслу життя) автор звертає увагу на їх підпорядкованість та структурованість, що дає змогу розглядати останні як утворення, зумовлені життєвими стосунками; детермінанти самореалізації; результат визначення життєвих цілей, на основі моральних цінностей, що виявляються у конкретних життєвих планах і стратегіях (Варє, 2017, с. 6). Виходячи з цього, Варє (2017) визначає психологічні механізми: ідентифікації та інтеріоризації; особистісні смисли, як ціннісно-смыслові орієнтири; усвідомлення; рефлексії; конкретизації смислообразів та смисложиттєвих перспектив; співпідпорядкування Я-концепції.

Ідеї щодо виховання смисложиттєвих цінностей простежуються і в педагогіці. Зокрема, пріоритет виховання гуманістичних цінностей у дітей та учнівської молоді у педагогічній концепції Чорної (2014) зумовлений їхньою універсальністю і антропоцентричністю, де принциповим є не протиставлення їх загальним чи особистим інтересам, а узгодження і взаємодія, що визначають багатогранність і розмаїття поглядів, світогляду вихованців. Опираючись на гуманістичну етику і мораль, Чорна (2014) відносить смисложиттєві цінності до вищих і визначає їх, як такі, заради яких особистість може поступитися іншими цінностями, уявляючи ціннісну систему у «формі зрізаної піраміди: багато

цінностей біля підніжжя і декілька на вершині. Декілька, а не одна, інакше мова йтиме не про мораль, а про фанатизм» (Чорна, 2014, с. 4). Такими цінностями, на думку вченої, є свобода, справедливість, гідність, самодостатність, відповідальність.

Ідеї Чорної отримали підтримку у співробітників лабораторії морального та етичного виховання Киричок, Шкільної та інших. У спільній Програмі «Виховання гуманістичних цінностей в учнів 1–9-х класів», де робиться спроба розібратись у сутності гуманістичних цінностей і моральних основ життя людини, осмислити Людину як стратега і суб'єкта власного життя, долучити школярів до вищих цінностей.

Запропонована авторами методика базувалася на визнанні людини найвищою цінністю, впровадженні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, моделюванні ситуацій взаєморозвитку, трансформації інтелектуально-етичної проблеми в емоційну, створення атмосфери емоційного піднесення, використання тренінгів, рольових ігор, ситуацій моральними колізіями тощо (Чорна та ін., 2008).

На ролі моральних ціннісних засад постіндустріальних суспільств наголошує українська дослідниця Сухомлинська (2015), звертаючись до таких понять як «повага до людини, її самоцінність, солідарність, свобода, справедливість, рівність, що увійшли до конституцій таких суспільств» (с. 5). Принциповим є те, що держава підпорядковує і регулює права і свободи громадян, але не має права насилля над ними, коли йдеться про те, яким чином особистість пізнає дійсність і які смисложиттєві цінності обирає. Таких прав примусу не існує. «Жодна людина не зобов'язана дотримуватися певного онтологічного виміру як єдино істинного – ні в плані розуміння дійсності, ні з погляду *common sense*, ні в міркуваннях, ні в мистецтві, ні в науках» (Сухомлинська, 2015, с. 5). З-поміж різноманітних концепцій моральності, увагу вченої привертає концепція самоусвідомлення, самовираження людини, спрямована на розкриття внутрішнього потенціалу та

самореалізації, в основі якої лежить ідеал автентичності, як умова виховання смисложиттєвих цінностей в сучасних умовах.

З точки зору ученої, метою діяльності вчителя мати бути залучення до смисложиттєвих цінностей, що матиме позитивну спрямованість, якими є життя, діяльність, свобода, воля, передбачення, а також цінності доброчинності (справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього, вірність, довіра, скромність, відданість) та часткові етичні цінності (здатність дарувати іншим своє духовне надбання, любов, спрямовану на ідеальну цінність іншої особистості та інші) (Сухомлинська, 1996, с. 26).

Дослідження аксіологічного та ціннісно-сміслового компонентів Потапчук (2014) у вихованні національно-культурної ідентичності особистості дозволило їй виокремити поняття «сенсоутворення» (результат роботи свідомості, що впливає на поведінку особистості), «сене власної поведінки» (мотиваційна обумовленість, що забезпечує цілі людської діяльності і реалізується в кризових моментах життя), «особистісний сене» (внутрішній досвід перетворення цінностей), як складових «ціннісно-сміслового простору» (світу загальнолюдських цінностей), який часто формується методом проб і помилок. Водночас ціннісно-смісловий простір є умовою творення або сенсоутворення, тобто вироблення на основі діяльності сенсу прийнятного для індивіда, що відображає його ставлення, потреби, спрямованість (Потапчук, 2014, с. 118–120).

Ідея «чесного самопрояву» Семенової (2016) відображає максималістські тенденції у саморозвитку особистості, формування критичного мислення «здорового глузду». Такий характер внутрішньої роботи над собою може стати реальним кроком в осягненні смисложиттєвих цінностей особистістю. Розглядаючи принцип «чесного самопрояву» як метод, що дозволяє виявити характер обумовленості поведінки та подолати вади, негативні якості, які заважають досягненню значущих життєвих цілей. «Для того, щоб управляти, потрібно розуміти; і практика такого роду – дієвий шлях до подібного розуміння, дійсно здатного «Переступити поріг», «Перемогти ваду», а не

«окультурити» її, перевівши у більш тонкі форми» (Семенова, 2016, с. 183). Робота над собою і ціннісний досвід забезпечують єдність мотивів і діяльності, успіхів і невдач, які спонукають людину замислюватися над своїм життєвим вибором і смыслом життя.

Таким чином, вивчення теоретичного аспекту проблеми виховання смисложиттєвих цінностей дозволяє зробити висновок про розмаїття наукових думок і підходів, що дає змогу осягнути проблему з різних точок зору, виявити не лише найсуттєвіші ознаки, основні тенденції, а також зрозуміти перспективи використання досягнень психологів у виховній діяльності сучасної школи.

### **1.3. Психологічні механізми сходження особистості до смисложиттєвих цінностей**

Процесу виховання у підростаючої особистості системи смисложиттєвих цінностей має передувати його психологічна готовність до реалізації свого призначення (вищих смислів життя, духовного Я). Адже більша частина людей живе, не особливо замислюючись над своїм духовним призначенням... Звідси і вся ця хибна безпечність, це хибне задоволення життям (Кьєркегор, 1993). Таку готовність слід спрямовано формувати, а не чекати, коли підростаюча особистість сама дозріє до усвідомлення власного призначення, або ж переживе досить сильні емоційні ситуації-потрясіння, які стимулюватимуть таке розуміння. Якраз у цьому вбачається мета розвивального, вільного, особистісно орієнтованого виховання. Відомо, що ці характеристики виховання безпосередньо пов'язані з Я особистості, а відтак з процесом рефлексії.

У наших наукових пошуках трактуємо поняття рефлексії як спрямованість мислення людини на свій внутрішній світ. Зазначимо, що найбільш поширене сьогодні розуміння феномену «рефлексія» пов'язане зі сферою мислення, орієнтованою на розв'язання суб'єктом задач під час виховної діяльності. «Рефлексія є усвідомленим контролем процесу мислення та спостереження за своїми діями на шляху досягнення певної мети і

прогнозування власних дій, вчинків, мотивів, зіставлення їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей» (Федоренко, 2017, с. 90). Рефлексія розуміється як засіб усвідомлення суб'єктом підґрунтя власних дій, як спрямованість мислення на себе, на власні процеси і власні «продукти». Конкретніше, суб'єкт повинен дати собі відповідь на запитання «Чому він використовує певні операції, що входять до теоретичного способу розв'язання задач і в якій послідовності це здійснюється?» Таку рефлексію називають нормативно-пояснювальною. За всієї її значущості для розумового розвитку суб'єкта у процесі виховання особистості вона не відіграє істотної ролі. Річ у тім, що особистісний розвиток суб'єкта безпосередньо корелює з його духовно моральними надбаннями як спонуками до суспільно значущих вчинків, а не зі способами реалізації цих здобутків. Такі способи операційно досить прості і не потребують теоретичного рівня обґрунтування.

З огляду на сказане предметом нашого аналізу має виступити особистісна рефлексія, яка пов'язується із смисло-ціннісною самосвідомістю суб'єкта, з його Я-духовним. Виділимо у цьому зв'язку типи особистісної рефлексії у контексті їх духовно перетворювальних можливостей. Перший тип рефлексії – це така самоактивність суб'єкта, метою якої виступає свідоме регулювання протікання психічних процесів. Тому цю рефлексію трактуватимемо регулятивною. Її внутрішнім об'єктом є увага. На відміну від пізнавальних процесів (мислення, пам'яті), увага свого особливого змісту немає. Вона лише задає спрямованість і зосередженість цим процесам й відтак визначає їх продуктивність. Більше того, за відсутності уваги вони взагалі не можуть функціонувати. До другого типу доцільно віднести рефлексію визначальну. Вона проявляється як осмислення суб'єктом свого Я з метою переконатися, чи відбулися якісь зміни у власній внутрішній особистісній структурі, чи ні. Визначальна рефлексія розгортається як спонтанійний і спорадичний процес, який до того ж не досить тривалий. За допомогою цієї рефлексії суб'єкт повинен також усвідомити й визнати все те, що віддаляє його відособистісної досконалості.

Рефлексія синтезуюча як третій тип полягає у зібранні сформованих смисложиттєвих цінностей у цілісне Я-духовне. Власне, за її участі й відбувається створення образу Я особистості. Четвертий тип представляє рефлексія створювальна. Функцією цієї рефлексії виступає духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація її самосвідомості. Вичлененні типи рефлексії далі розглядатимуться нами у контексті вищих психологічних механізмів виховання духовних цінностей особистості.

За нашим припущенням у генезі кожної смисложиттєвої цінності лежать механізми свідомості та самосвідомості, які у процесуальному розгортанні діють як єдине ціле у послідовності переходу від свідомості до самосвідомості. У методичному плані механізм свідомості розгортається як методи переконання, інтимно-особистісного діалогу, педагогічного умовляння та у сукупності інших методів, спрямованих на глибоке і різнобічне усвідомлення суб'єктом сутності певної смисложиттєвої цінності. Усі ці методи достатньо висвітлені в психолого-педагогічній науці, тому на їх змістовно-процесуальних характеристиках ми не зупинятимемося. Зауважимо лише таке:

1. Передувати засвоєнню вихованцем у спільній з педагогом діяльності сутності смисложиттєвої цінності має визначальна рефлексія, яка спеціально організовується. Під керівництвом педагога вихованець відтворює свої духовно-моральні надбання, дає оцінку їх ступеню вихованості, порівнює себе зі своїм Я-майбутнім. Це має істотне значення для нього, оскільки організовуючи процес виховання, ми говоримо про рух дитини від тих цінностей, якими вона практично володіє, до тих, які вона мусить опанувати. Інакше кажучи, вихованець за допомогою педагога має знати власне Я, що змінюється (яким я був вчора, яким є сьогодні, яким буду завтра).

2. Успішне розгортання механізму свідомості у вищезазначених виховних методах забезпечує регулятивна рефлексія, суб'єктом якої виступає вихованець як майбутній носій смисложиттєвої цінності. Його рефлексивна дія за змістом має бути такою: «Я можу і буду уважним у взаєминах з педагогом!» Прикметно, що фонд «можу» стосовно уваги є довільним, тобто

цілеспрямованим і свідомим за своєю природою. Як свідчать багаточисельні експериментальні дані, лише саме по собі позитивне емоційне переживання суб'єктом свідомо засвоєного змісту певного духовно-морального припису як результату дії механізму свідомості не закріплюється стабільно у його особистісній структурі, ще не стає для нього особистісно значущим. Він може чинити, орієнтуючись на засвоєний припис, однак ця дія відзначається спорадичністю; у нього не зберігається прагнення до постійної смисложиттєвої самореалізації. Щоб у суб'єкта зберігалось стійке прагнення до вчинкової активності на основі позитивного емоційного переживання певного етичного змісту (духовного припису), він повинен пережити цей духовний припис, пов'язати його з уявленням про себе, зі становленням змісту «Я-образу». Такий зв'язок забезпечується за допомогою механізму самосвідомості. У контексті успішного досягнення виховної мети, яка забезпечується за допомогою цього механізму, його доцільно представити більш диференційовано як системно-структурний механізм самосвідомості. Відтак його складовими компонентами-механізмами виступлять:

1. Двоетапний механізм рефлексивно-довільної інтенції (спрямованості);
2. Механізм цілісної Я-Ти-детермінації як альтернатива цілісної Его-детермінації;
3. Механізм позитивного емоційного самопідкріплення Я-духовного.

Виокремлені механізми-компоненти повинні вводитися у вищеподаній послідовності.

На першому етапі механізму рефлексивно-довільної інтенції вихованець поряд з переживанням задоволення від здійсненого ним діяння як результату механізму свідомості має пережити бажання від появи у його внутрішньому світі нової духовної цінності як спонуки до відповідного вчинку. Тут реалізується формула «Хочу оволодіти смисложиттєвою цінністю». На цьому етапі вихованець пов'язує своє хотіння зі змістом смисложиттєвої цінності, тому цю емоцію слід трактувати як емоцію-відзив. Вона дійсно є реакцією на даний зміст. Конкретніше: емоція-відзив підкоряється спільній діяльності

педагога і вихованця з усвідомлення сутності смисложиттєвої цінності і є її результатом з боку останнього. Можна стверджувати, що ця емоція виникає і переживається під впливом зовнішньої виховної взаємодії як об'єктивації механізму свідомості. Тому у ній не зберігається момент залежності її суб'єкта, оскільки він підпорядковується зовнішньому фактору, а не сповна вільно, тобто самодетерміновано діє.

На другому етапі вихованець повинен пережити емоцію бажання з приводу свого хотіння: «Бажаю, щоб моє хотіння здійснилося!». Наведені емоціогенні конструкти здійснюються через інтонаційну сторону слова, якою повинен володіти вихованець. На цьому етапі вихованець переживає емоцію-виклик. Дана емоція, так би мовити, виривається з Я-духовного. Емоція-виклик, таким чином, міститься у напруженій енергії, що вивільнюється з Я; саме воно обумовлює його власним вольовим зусиллям. Тому на відміну від емоції-відгуку, ця емоція й породжує смисл, тобто безпосередньо духовну цінність, без наявності якого вона не може існувати. По-іншому, емоцію-виклик слід трактувати не як реакцію, а як емоційну дію, як довільний акт Я у статусі суб'єкта цієї емоції. Це свідчення духовного саморозвитку особистості, вільного самотворення духовної цінності. Як бачимо, внутрішні перетворення за дії двоетапного механізму рефлексивно-довільної інтенції здійснюються за допомогою рефлексії створювальної.

Механізм цілісної Я-Ти-детермінації як альтернатива цілісної Его-детермінації розкриває взаємодію особистісно конструктивних і особистісно деструктивних утворень функціонування та розвитку особистості. Ці утворення виступають як внутрішні цілісності, зв'язок між якими відбувається по типу поєднання складових елементів (цінностей, властивостей). Зрозуміло, що Его-цілісність, яка виникає спонтанно, перешкоджає становленню Я-Ти-цілісності, на створення якої спрямована виховна діяльність педагога. Він навчає вихованця синтезуючій рефлексії, функція якої полягає у зібранні воедино наявних духовних цінностей з метою впливу на цінність, що виховується. Особистісно розвивальною стратегією педагога має виступати блокування

цілісної Его-детермінації й активізації Я-Ти-детермінації у виховному процесі. Тут може проявитися закономірність, згідно з якою від сили дії Я-Ти-детермінації зменшуватиметься вплив Его-детермінації. У методичному плані реалізація Я-Ти-детермінації відбувається як долучення до виховання певної духовної цінності всіх інших духовних цінностей, які на даний час уже присутні у душевній структурі особистості. Сформовані цінності виступатимуть системним мотивом виховання наступної смисложитєвої цінності, над якою працює суб'єкт.

Далі педагог повинен обов'язково запропонувати вихованцеві пригадати поведінкові ситуації, які спонукалися смисложитєвими цінностями, що увійшли до його структури Я, а далі відтворити їх у образах уяви. За такої умови уявні поведінкові ситуації викличуть і ті позитивні емоційні переживання, які їх супроводжували. Сконцентровані наявні духовні цінності у контексті поведінкових проявів разом з відповідними позитивними емоціями набудуть великої сили, яка оптимізуватиме процес виховання наступної духовної цінності. Таке психологічне явище нагадує збирання роздріблених хмаринок у велику хмару, що проливається рясним дощем. У результаті оволодіння вихованцем механізмом свідомості, двоетапним механізмом рефлексивно-довільної інтенції та механізмом цілісної Я-Ти-детермінації як компонентів системно-структурного механізму самосвідомості для нього відкриваються реальні можливості практично реалізувати сформовану (але ще далеко не закріплену у внутрішньому досвіді, тобто нестійку) смисложитєву цінність у відповідному вчинку. Однак для того, щоб ця цінність перетворилася у сталу спонуку, вихованець повинен пережити радість, насолоду за нову структуру Я, тобто за нове Я-духовне. Це нове Я-духовне відрізняється від попереднього більшими духовно-практичними можливостями. Так, вихованець не мав досвіду вчинку- милосердя тепер він його набув. Таку внутрішню самодіяльність з закріплення сформованої смисложитєвої цінності доцільно кваліфікувати як реалізацію механізму позитивного самопідкріплення Я-духовного. Усе ж наголосимо, що набуття смисложитєвої цінності, яка лише

з'явилася у духовній структурі Я, достатньої стійкості – процес досить складний і суперечливий: тут відсутній прямий і безперепонний рух. Цей процес – це дія Я з утвердження себе у новій духовній якості. Річ у тім, що реалії життя особистості, яка духовно удосконалюється, часто створюють умови, за яких їй у своєму утвердженні доводиться зважати на протидію з боку суспільного оточення, цінності якого не узгоджуються з її власними цінностями. Для такого суспільного оточення (групи) робота особистості над своїм духовним вдосконаленням видається лише непотрібною тратою часу, яку слід повсюдно зневажати. Відтак, процес утвердження себе особистістю перетворюється, власне, на захист себе, а це ще психологічно складніше, ніж лише духовно-практично діяти. Перед особистістю, яка зазнає сильного деструктивного тиску суспільного оточення, може виникнути альтернатива: відмовитись від свого нового Я, чи зберігати його. При цьому вона усвідомлює, яким ціннісним руйнуванням було б відмовитися від нового духовного Я. Однак особистість з духовним Я має дієвий засіб для суспільно значущого прийняття рішення у такій морально суперечливій ситуації. Визначальна рефлексія, якою володіє особистість, допомагає їй зрозуміти, що можна багато втратити, наприклад, у міжособистісних взаєминах, не втративши, все таки, свого духовного стрижня. У такої особистості можуть виникнути певні внутрішні етичні коливання, навіть неістотні світоглядні відступлення, але через актуалізацію механізму позитивного виховна діяльність педагога. Він навчає вихованця синтезуючій рефлексії, функція якої полягає у зібранні воєдино наявних духовних цінностей з метою впливу на цінність, що виховується. Особистісно розвивальною стратегією педагога має виступати блокування цілісної Его-детермінації й активізації Я-Ти-детермінації у виховному процесі. Тут може проявитися закономірність, згідно з якою від сили дії Я-Ти-детермінації зменшуватиметься вплив Его-детермінації.

У методичному плані реалізація Я-Ти-детермінації відбувається як долучення до виховання певної духовної цінності всіх інших смисложитєвих цінностей, які на даний час уже присутні у душевній структурі особистості.

Далі педагог повинен обов'язково запропонувати вихованцеві пригадати поведінкові ситуації, які спонукалися духовними цінностями, що увійшли до його структури Я, а далі відтворити їх у образах уяви. За такої умови уявні поведінкові ситуації викличуть і ті позитивні емоційні переживання, які їх супроводжували. Сконцентровані наявні смисложитеві цінності у контексті поведінкових проявів разом з відповідними позитивними емоціями набудуть великої сили, яка оптимізуватиме процес виховання наступної духовної цінності. Таке психологічне явище нагадує збирання роздріблених хмаринок у велику хмару, що проливається рясним дощем. У результаті оволодіння вихованцем механізмом свідомості, двоетапним механізмом рефлексивно-довільної інтенції та механізмом цілісної Я-Ти-детермінації як компонентів системно-структурного механізму самосвідомості для нього відкриваються реальні можливості практично реалізувати сформовану (але ще далеко не закріплену у внутрішньому досвіді, тобто нестійку) духовну цінність у відповідному вчинку. Однак для того, щоб ця цінність перетворилася у сталу спонуку, вихованець повинен пережити радість, насолоду за нову структуру Я, тобто за нове Я-духовне. Це нове Я-духовне відрізняється від попереднього більшими духовно-практичними можливостями. Так, вихованець не мав досвіду вчинку- милосердя тепер він його набув. Таку внутрішню самодіяльність з закріплення сформованої духовної цінності доцільно кваліфікувати як реалізацію механізму позитивного самопідкріплення Я-духовного. Усе ж наголосимо, що набуття духовною цінністю, яка лише з'явилася у духовній структурі Я, достатньої стійкості – процес досить складний і суперечливий: тут відсутній прямий і безперепонний рух. Даний процес – це дія Я з утвердження себе у новій духовній якості. Річ у тім, що реалії життя особистості, яка духовно удосконалюється, часто створюють умови, за яких їй у своєму утвердженні доводиться зважати на протидію з боку суспільного оточення, цінності якого не узгоджуються з її власними цінностями. Для такого суспільного оточення (групи) робота особистості над своїм духовним вдосконаленням видається лише непотрібною тратою часу, яку

слід повсюдно зневажати. Відтак, процес утвердження себе особистістю перетворюється, власне, на захист себе, а це ще психологічно складніше, ніж лише духовно-практично діяти. Перед особистістю, яка зазнає сильного деструктивного тиску суспільного оточення, може виникнути альтернатива: відмовитись від свого нового Я, чи зберігати його. При цьому вона усвідомлює, яким ціннісним руйнуванням було б відмовитися від нового духовного Я. Однак особистість з духовним Я має дієвий засіб для суспільно значущого прийняття рішення у такій морально суперечливій ситуації.

Визначальна рефлексія, якою володіє особистість, допомагає їй зрозуміти, що можна багато втратити, наприклад, у міжособистісних взаєминах, не втративши, все таки, свого духовного стрижня. У такої особистості можуть виникнути певні внутрішні етичні коливання, навіть неістотні світоглядні відступлення, але через актуалізацію механізму позитивного самопідкріплення Я-духовного вона надаватиме перевагу своєму духовному призначенню.

Розкриття особистісно перетворювальної сутності вичленених нами механізмів дозволяє констатувати, що логіці функціонування механізму свідомості відповідає логіка формування когнітивного компоненту, а логіці функціонування механізму самосвідомості – логіка формування емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного як поетапних моментів генезису духовної цінності. Оволодівши лише разом з педагогом технологією створення певної духовної цінності, вихованець набув цим самим дієвих засобів до духовного самовиховання, як відповідного саморозвитку. Без такої сумісної діяльності стверджувати про те, що вихованець у підлітковому віці здатен до самовиховання і розгортає цей процес шляхом самонаказу, видається таким судженням, що не відповідає дійсності.

Самостійний же акт духовного саморозвитку у вихованця визріває лише тоді, коли у нього з'явиться прагнення на ділі відокремити власне духовне Я від особи, яка брала участь у його творенні, тобто від педагога. Це має принципове значення для прогресу Я особистості у продовж її життя. У дійсності ми часто

спостерігаємо явище, коли розвиток Я-духовного особистості відбувається за відсутності наставника, але при цьому вона відчуває зовнішній тиск людського оточення, що має певні етичні орієнтації. Тоді смисложиттєвий саморозвиток особистості не буде сповна вільним, або ж й стати спотвореним, якщо це оточення ставитиме вимоги, несумісні зі справжньою духовністю.

## РОЗДІЛ 2

### ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

#### 2.1. Ціннісно-смилова сфера особистості у реалізації її потенціалу

Актуальність дослідження визначається значним зростанням зацікавленості суспільства у реалізації інтелектуального, особистісного та творчого потенціалів людини як найважливіших напрямів її досягнень, що є основою прогресивного сталого розвитку сучасного високотехнологічного суспільства. Вивчення факторів, які забезпечують виховання смисложиттєвих цінностей зростаючої особистості, є важливим у зв'язку з їхньою роллю у різних сферах її життєдіяльності. Виокремлюємо дві основні позиції, що визначають актуальність психолого-педагогічного аналізу смисложиттєвих цінностей сучасної молоді: по-перше, глобальні соціально-політичні зрушення, що сталися у світі протягом останніх двох десятиліть, які істотно змінюють усі аспекти життя молодих людей; по-друге, існує нагальна потреба в теоретичній експлікації та практичній реалізації механізмів трансформації ціннісної свідомості молоді на основі мотивації.

Едвард Л. Дісі та Річард М. Райан у межах розробленої ними теорії самодетермінації (self-determination theory) пояснюють механізми функціонування внутрішньої та зовнішньої мотивації (Deci, 1975; 1980; Deci & Ryan, 1985; 2008; Ryan & Deci, 2000; 2002). Внутрішня мотивація як вільна участь людини у тій чи іншій діяльності за відсутності зовнішніх вимог чи підкріплень є її вродженою природною здатністю залучати свої інтереси та використовувати свої здібності, і при цьому шукати й долати оптимальні виклики. Така мотивація виникає спонтанно з внутрішніх ресурсів особистості й може спрямовувати її поведінку навіть без допомоги зовнішніх винагород або контролю оточуючого середовища. Індивід випробовує нову діяльність, вирішує дослідницькі завдання або прагне освоєння свого середовища задля

набуття досвіду. Процес відкриття сам по собі є нагородою. Внутрішня мотивація також є важливим фактором у навчанні, адаптації й удосконаленні компетентностей людини. Внутрішня мотивація під дією зовнішніх соціальних факторів (таких як винагороди, зовнішні оцінки, обмеження та стилі міжособистісної взаємодії) є важливим проявом «позитивного потенціалу людської природи» прагнути новизни і складних завдань, розвивати й удосконалювати свої здібності, досліджувати й учитися (Ryan & Deci, 2000, р. 70). Розрізнення внутрішньої та зовнішньої мотивації відбувається за критерієм нагороди за виконану діяльність. Щодо зовнішньої мотивації, то і сама нагорода буде зовнішньою стосовно людини. Коли ж мотивація є внутрішньою, то винагородою її є активність як така. Дессі (Deci, 1975) зазначає, що внутрішня мотивована поведінка базується на потребі людини бути компетентною та самодетермінованою під час взаємодії з оточуючим середовищем.

Теорія самодетермінації постулює, що всі люди мають основні психологічні потреби, які вони намагаються задовольнити. Компетентність, автономія та спорідненість визначаються як «живильні речовини» цієї теорії. Існує думка, що ці «живильні речовини» відповідають різноманітним соціальним ситуаціям, які можуть підтримувати мотивовані стани та інші позитивні результати, такі як досягнення (Standage & Treasure, 2002). Виявлення факторів, які сприяють реалізації особистісного потенціалу, саморозвитку, успішній соціальній інтеграції та добробуту, є метою теорії самодетермінації (Ryan & Deci, 2000), і очікується посилення мотиваційних станів, коли люди зможуть задовольнити свої основні психологічні потреби за допомогою харчових продуктів. (Ryan, 1995).

В основі теорії самодетермінації Десі та Райана (Deci & Ryan, 1985, 2008; Ryan & Deci, 2000; 2002) лежить проблема активності людини, її здатність до самостійного вибору, спрямованого на саморозвиток і самовдосконалення. При цьому постулюється наявність у людини здібностей і можливостей для здорового та повноцінного життя. І якщо з дитинства умови існування дитини

сприяють надання їй свободи вибору активності, області інтересів, якщо вони надають широкий діапазон можливостей без накладання непотрібних обмежень, то це сприяє тому, що в подальшому доросла людина буде психічно здоровою і повноцінною особистістю.

Теорія самодетермінації спрямована на визначення факторів, які живлять вроджений людський потенціал, і на дослідження процесів та умов, які сприяють успішному розвитку й ефективному функціонуванню індивідів, груп та спільнот (Ryan & Deci, 2000). Деці та Райан розглядають самодетермінацію не лише як потребу, а і як здатність до вибору, що забезпечує якість життєдіяльності людини, охоплюючи переживання того чи іншого вибору (Deci & Ryan, 1985, p. 38). Загалом теорія самодетермінації розглядає притаманну майже кожній людині тенденцію рухатися до особистісного зростання. Зазначена теорія налічує три основні потреби, що сприяють цьому зростанню. З-поміж цих потреб, які є важливими практично для всіх сфер життєдіяльності людини, *автономність, компетентність і спорідненість* з іншими людьми (Deci & Ryan, 1985).

Згідно з авторами теорії самодетермінації, зазначені вище три вроджені базові психологічні потреби є важливою комплексною умовою, що визначає внутрішню мотивацію, а також психологічний добробут і здоровий особистісний розвиток людини. Автономія, компетентність і спорідненість визначаються як «живильні речовини» цієї теорії. Існує думка, що ці «живильні речовини» відповідають різноманітним соціальним ситуаціям, які можуть підтримувати мотивовані стани та інші позитивні результати, такі як досягнення (Standage & Treasure, 2002). Перша зі згаданих потреб, а саме потреба в автономії означає потребу у самодетермінації своєї поведінки та відчутті себе творцем власного життя. Загалом під автономією розуміють «відчуття свободи від будь-якого тиску та можливості робити вибір між кількома напрямками дій» (Guay, Valleraud & Blanchard, 2000, p. 177–178). Іншими словами, потреба в автономії охоплює прагнення людини самостійно контролювати власні дії та поведінку, бути їх незалежним ініціатором. При

цьому автономія власної поведінки, свого життя не означає незалежність від інших, а передбачає певну адекватну взаємопов'язаність з іншими людьми на основі успішної міжособистісної взаємодії та розвитку компетентності.

Під потребою в компетентності своєю чергою розуміють прагнення відчувати оптимальний рівень виклику, а також ефективну діяльність людини у тій чи іншій сфері (Deci & Ryan, 1985; 2008; Ryan & Deci, 2000; 2002). Компетентність визначається як потреба впливати на оточуюче середовище, що виражається у важливих, помітних результатах у цьому середовищі (Deci & Ryan, 2000). Відомий американський психолог Вайт (White, 1959), розробник концептуалізації поняття «компетентність», визначив як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючим середовищем. Пізніше вчений розширив це визначення, вказавши, що компетентність є продуктом того, що Хебб (Hebb, 1949) назвав кумулятивним навчанням (cumulative learning) гнучкого зв'язку між стимулами й результатами, які можуть бути створені різними видами дій. Гнучкість руйнується сильною мотивацією, яка своєю чергою забезпечує ефективність навчання і виховання індивіда. Однак, останній не прагне знайомитися з оточуючим середовищем лише під поштовхом сильної мотивації. Американський психолог стверджував, що компетентність як здатність людини не є ні вродженою, ні інстинктивною, і її не можна набути в процесі білогічного розвитку. На думку Вайта (White, 1959), компетентність є результатом поступового навчання ефективною взаємодією індивіда й оточуючого середовища.

Сьогодні вже широко досліджено, що більш високий рівень усвідомленої компетентності пов'язаний з більш високим рівнем самовизначення та внутрішньої мотивації (Goudas & Biddle, 1994; Harter & Connell, 1984; Li, Lee & Solmon, 2005; Ntoumanis, 2001; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003). Deci (Deci, 1975) відзначає, що потреба в компетентності змушує людей прагнути до пошуку та вирішення важких завдань, але оптимальних з точки зору рівня їх здібностей, що призводить до відчуття реалізованого потенціалу. Це положення спирається на дослідження, згідно з якими, коли дітям надається можливість

вільно обирати завдання, над якими вони хотіли б попрацювати, вони вибирають ті, які дещо перевищують їхній поточний рівень компетентності (Danner & Lonky, 1981). Оскільки обидва стани самодетермінації та компетентності є взаємопов'язаними й важливими для внутрішньої мотивації, Десі та Райан (Deci & Ryan, 1985; 2008) вводять поняття «самодетермінована компетентність», що передбачає наявність якостей, які зумовлюють успішне оволодіння різними видами діяльності, здатність досягати мети, долати труднощі у процесі реалізації мети.

Нарешті, третьою потребою, важливою для функціонування внутрішньої мотивації, є взаємозв'язок з іншими людьми (*relatedness*), спорідненість. Ця потреба включає встановлення надійних, заснованих на почутті прихильності і відчутті прийняття, відносин із іншими людьми (Ryan et al., 1985). Опис впливу різних зовнішніх і внутрішніх подій (факторів), що ініціюють і регулюють внутрішню мотивацію, присвячена теорія когнітивного оцінювання (*cognitive evaluation theory*) (Deci & Ryan, 1980). Вона виходить з того, що самодетермінація та компетентність є фундаментальними поняттями, що дозволяють пояснити вплив різних факторів на внутрішню мотивацію. Відповідно до теорії когнітивного оцінювання, для прояву внутрішньої мотивації люди повинні діяти ефективно на основі самодетермінованих патернів поведінки. Для цього потрібні або безпосередня підтримка автономії та компетентності з боку зовнішнього оточення, або особистісні внутрішні ресурси (раніше в онтогенезі сформовані) (Ryan & Deci, 2000).

Розглянемо основні положення теорії когнітивного оцінювання. По-перше, ця теорія враховує переживання автономії, що є найважливішим, визначальним чинником для внутрішньої мотивації (Deci & Ryan, 1985, p. 62). Потреба в автономії підривається, коли людина перебуває в умовах жорсткого контролю з боку інших людей або ситуацій, наприклад, такі, що стосуються загрози покарань чи нагород (у вигляді грошей, премій, призів, їжі), вимог до термінів закінчення діяльності або спостереження за її виконанням.

По-друге, у згаданій вище теорії наголошується на потребі бути компетентною людиною: «зовнішні події сприятимуть посиленню внутрішньої мотивації особистості тією мірою, якою вони ведуть до посилення сприйняття суб'єктом своєї компетентності, тоді як події, що ведуть до сприйняття суб'єктом власної некомпетентності, забезпечує ослаблення його внутрішньої мотивації» (Deci & Ryan, 1985, р. 63). Наприклад, успіх або позитивний зворотний зв'язок, що відповідає досягнутим результатам у розв'язанні завдань оптимального рівня складності, зазвичай веде до переживання індивідом власної компетентності та загалом сприяє посиленню його внутрішньої мотивації. Навпаки, некомпетентність, що сприймається через зроблені зауваження, що підкреслюють невдачі, а також повторювані невдачі, зазвичай призводять до зменшення внутрішньої мотивації, оскільки послаблюють почуття компетентності. Завдання надто складні чи дуже прості (з погляду можливостей індивіда) не сприяють задоволенню відчуття компетентності. Адже у разі надто простих завдань виникає нудьга і своєю чергою тривожність – у разі надто складних завдань (Deci & Ryan, 1985).

По-третє, розробники теорії когнітивного оцінювання стверджують, що події оточуючого середовища розрізняються за тим, як вони інтерпретуються індивідом, тобто вони можуть бути контролюючими, інформуючими або амотивуючими (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Тому кожна подія у навколишньому світі, з якою стикається індивід під час виконання діяльності, може мати різне функціональне значення. *Контролюючими* є зовнішні події (чинники), які сприймаються індивідом як примус думати, відчувати чи поводитися лише у визначений або встановлений спосіб, не передбачаючи власний вибір та / або ініціативу з боку суб'єкта діяльності. Ці події підбивають відчуття самодетермінованості поведінки індивіда. Відчуттю надмірного контролю можуть сприяти такі зовнішні фактори, як-от:

- інструментальність однієї активності стосовно іншої – коли діяльність є умовою початку іншого виду діяльності;
- експліцитна оцінка діяльності;

•спрямованість тієї чи іншої діяльності на досягнення цілей інших людей, а не цілей самого суб'єкта.

*Інформуючими* є події, які сприймаються індивідом як такі, що надають свободу вибору (або її принципову можливість) та забезпечують інформацією щодо ступеня ефективності тієї чи іншої діяльності. З-поміж умов, які сприяють сприйняттю події як інформуючої, такі:

1) можливість вибору або відсутність зайвих тисків та контролю задля забезпечення відчуття індивідом самодетермінованості;

2) інформація про ступінь успішності виконання діяльності;

3) визнання почуттів індивіда, якщо виконання тієї чи іншої діяльності не відповідає (або суперечить) його почуттям чи потребам. Своєю чергою *амотивуючими* є події, які сприймаються як такі, що не містять інформації про рівень ефективності виконання діяльності. Тому не можуть бути задоволені ні потреба в компетентності, ні потреба в особистісній автономії.

Таким чином, основні положення теорії самодетермінації вказують на наявність у людини здатностей і можливостей для повноцінного й успішного життя, а також умов і чинників, що забезпечують ефективний розвиток особистості та пошук смислелиттєвих ресурсів. Відповідно до цієї теорії, внутрішня мотивація сприяє спочатку розвитку, а потім і задоволенню особливої людської потреби у втіленні себе в цьому світі, у знаходженні смислу власного життя.

Ґрунтуючись на філософських та психологічних поглядах щодо істинної природи людини, зарубіжні дослідники (Ryff, 1989; 2018; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008) виокремили шість компонентів благополуччя і щастя людини з точки зору «самореалізації, повноцінного функціонування та цілеспрямованої участі», з-поміж яких: автономність; компетентність в управлінні оточуючим середовищем; особистісне зростання; позитивні відносини з іншими людьми; життєві цілі; самоприйняття.

1. Автономність (autonomy). Людина, яка вирізняється високою автономністю, здатна діяти незалежно та протиставляти власну думку думці

більшості. Така особистість здатна мислити самостійно та нестандартно. Недостатній рівень автономності свідчить про конформізм, надмірну залежність від думки оточуючих людей.

2. Компетентність в управлінні оточуючим середовищем (*environmental mastery*). Людина повинна бути здатною вибирати або створювати контексти, які відповідають її особистим потребам і цінностям; контролювати складний комплекс власної життєдіяльності; ефективно використовувати можливості свого оточуючого середовища. Тут загалом під компетентністю розуміють наявність якостей, які зумовлюють успішне оволодіння різними видами діяльності, здатність досягати мети, долати труднощі під час реалізації мети. Якщо спостерігається дефіцит цієї властивості, то виникає відчуття власного безсилля, некомпетентності, відсутня можливість змін задля досягнення бажаного результату.

3. Особистісне зростання (*personal growth*). При особистісному зростанні передбачається прагнення до (само)розвитку, самовиховання, навчання і сприйняття нового, і навіть наявність почуття власного прогресу. Коли не відбувається особистісного зростання, настає нудьга, стагнація, відсутність віри у можливість змін та власні сили, зникає життєвий інтерес.

4. Позитивні відносини з іншими людьми (*positive relations with others*) передбачають уміння співпереживати, бути відкритим у спілкуванні, що допомагає знаходити та підтримувати контакти з людьми. Ця характеристика включає бажання індивіда бути гнучким у взаємодії з людьми, вміння йти на компроміси. За відсутності цієї якості виникає самотність, нездатність довіряти людям, підтримувати близькі стосунки, замкнутість.

5. Життєві цілі (*purpose in life*). Наявність життєвих цілей породжує почуття усвідомленості свого існування, відчуття цінності минулого, що відбивається на теперішньому, і впливає на те, що станеться у майбутньому. Відсутність цілей у житті спричиняє відчуття безглуздості життя, туги та нудьги.

б. Самоприйняття (self-acceptance) означає позитивну самооцінку себе та свого життя загалом, усвідомлення та прийняття як своїх позитивних якостей, так і недоліків. Протилежним самоприйняттю є почуття незадоволеності собою та своїми рисами особистості, незадоволеність своїм минулим життєвим досвідом.

Як стверджує американська дослідниця Рифф (Ryff, 2018), зазначені вище компоненти психологічного благополуччя зіставляються з різними структурними елементами відомих науці теорій, у яких йдеться про позитивне функціонування людини. Так, «самоприйняття» зіставляється з такими поняттями, як «самоповага», «самореалізація», які були введені Маслоу, Роджерсом, Олпортом. Самоприйняття також охоплює визнання самою людиною не лише своїх достоїнств, а і своїх недоліків, що співвідноситься з концепцією індивідуалізації Юнга, та позитивну оцінку людиною свого минулого, що описано Еріксоном як елемент процесу еґо-інтеграції.

Разом з тим позитивне уявлення про свої здібності є надзвичайно важливим індикатором успішного розвитку життєвої перспективи людини зокрема та знаходження сенсу життя загалом. Крім того, як наголошує британська психологиня Сеппала (Seppala, 2016), перебуваючи у стані щастя, людина найпотужніше розкриває свій потенціал у чотирьох сферах свого життя: 1) інтелектуальній (позитивні емоції сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності та критичного й креативного мислення під час розв'язання проблем різної складності);

2) психологічній (позитивні емоції захищають від поганого настрою, який швидко зникає в оптимістично налаштованій людині, та сприяють продуктивній діяльності);

3) соціальній (позитивні емоції у кілька разів покращують стосунки у колективі та забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію);

4) фізичній (позитивні емоції добре впливають на фізичний стан людини, не тільки покращують її самопочуття, а й сприяють швидшому одужанню від хвороб та відновленню після стресових ситуацій) (р. 7–8).

На думку Сеппали (Seppala, 2016), лише позитивно налаштована людина може максимально наблизитися до фізичного, психологічного і професійного благополуччя і в результаті досягти успіху в тій чи іншій сфері життя.

Британські дослідники освіти Бессот, Барнс та Чант (Bassot, Barnes, & Chant, 2014) такі основні аспекти життєвого благополуччя:

- розуміння власних емоцій та вміння їх виражати й контролювати;
- позитивне ставлення до себе та власного набутого досвіду;
- прагнення до побудови як власного, так і суспільного добробуту;
- використання усіх можливих шляхів саморозвитку;
- отримання задоволення від усвідомлення своїх досягнень та успіхів;
- наповнення шляху професійного та особистого розвитку оптимізмом та вдячністю.

Професорка психології Лондонського університету Бонівелл (Boniwell, 2017), вивчаючи, як розвиток професійної перспективи впливає на поведінку людини та її рішення, наголошує на важливості позитивних емоцій та відчутті щастя в освітньому процесі, що підтверджено результатами проведених експериментів. Здатність до позитивного налаштування на результат заслуговує на отримання статусу однієї з провідних компетентностей сучасної людини та має бути опанована ще в шкільному віці. (Charles, & Boniwell, 2015).

Подібні міркування створюють нове підґрунтя для розуміння вектору реорганізації освітнього середовища, яке повинно будуватися на засадах позитивної психології. Протягом останніх років разом зі своїми колегами Бонівелл розробила інноваційний курикулум з навчального предмета «Благополуччя» (Well-Being Curriculum), які впроваджено не тільки в англійських школах, а й у школах Франції, Японії та Австралії (Charles, & Boniwell, 2015). Цей навчальний предмет базується на принципах позитивної психології та передбачає щотижневі заняття, під час яких учні знайомляться з основними факторами впливу на благополуччя у різних сферах своєї

життєдіяльності та опановують практики позитивного налаштування. Бонівелл (Bonniwell, 2017) переконана, що для знаходження смислу свого життя важливим фактором є позитивне планування життя й уміння ставити досяжні короткотривалі та довготривалі цілі.

Отже, пошук власного призначення та сенсу свого життя вздовж часового життєвого променя має носити оптимістичний характер та сповнюватися надією на досягнення поставлених цілей. Сучасна школа має не лише забезпечити учнівську молодь знаннями й уміннями, а й наповнити її вірою в себе, допомогти знайти своє призначення та розкрити власний потенціал.

## **2.2. Досвід виховання смисложиттєвих цінностей підлітків в США**

Вихованню смисложиттєвих цінностей в учнів основної старшої школи приділяється значна увага у США. підтвердженням цьому слугують Аспенська декларація, «Model Standards for Academic, Social, Emotional and Character Development» і такі програми як «Life promotion», «Together to live», «Laws of Life essay program», «Ethics in actions award», «Youth Ethics in Service (YES)», «Reasoning with Ethics», «Life Planning Education» та ін.

Виховання смисложиттєвих цінностей в США здійснюється на основі гуманістичної етики і моралі, яка протистоїть автократичним та технократичним концепціям, спрямованим на виховання слухняної та функціональної людини. Основний акцент робиться на критичному мисленні, узгодженості своїх здібностей, задатків і потреб, здатності протистояти тиску, долати труднощі та залишатися собою за будь-яких обставин. Увага до особистості дитини, допомога їй у розумінні себе, розширення поля життєвих смислів, власного призначення, вибору смисложиттєвих цінностей має бути в центрі уваги української педагогіки і сучасного виховання. Запит на виховання смисложиттєвих цінностей існує у всі часи і особливо загострюється у період суспільних криз, коли зростаюча особистість відчуває тривогу за власну

самореалізацію, цінність власного життя, бажання залишити свій слід на землі. Однак, попри нагальну потребу в Україні мало уваги приділяється формуванню у дітей уявлень про смисл життя, життєві цілі і перспективи, полишаючи дітей сам на сам розібратися з такими серйозними проблемами. В той же час, досвід США свідчить про надзвичайно серйозне ставлення до зазначеної проблеми з боку держави і громадських організацій, які створюють усі умови для дітей, щоб допомогти зрозуміти смисл життя через участь у різних програмах, де у дітей формуються необхідні життєві компетенції і навички осмислення власного життя, позитивна мотивація до самоздійснення, розуміння своїх моральних потреб та вибору засобів для реалізації життєвої програми.

Активний розвиток гуманістичної педагогіки та звернення до смисложиттєвої сфери припадає на 50-ті роки ХХ століття, коли ідеї гуманізму почали активно втілювати у виховну практику. Гуманістичний підхід передбачав створення умов для розвитку і саморозвитку особистості, її самоактуалізації та самореалізації, що потребувало звернення до смисложиттєвої сфери, акценті на унікальності і неповторності кожної особистості та її життєвого шляху.

Американський педагог Крішнамурті (Krishnamurti, 1953) ще у 50-х рр. дійшов висновку необхідності формування життєвої перспективи у вихованців. У своїй критиці тогочасної американської освіти і виховання він піднімає проблеми страху, упереджень, впливу ідеології та показує залежність людини від авторитету, догм, вказівок. На думку педагога освіта часто душить розум і серце учнів, не дає розуміння істинного смислу життя (Krishnamurti, 1953). Критика Крішнамурті є підтвердженням того, що авторитарний стиль виховання не дає змоги вихованцям усвідомити себе суб'єктами власного життя, власного призначення та усвідомлення своєї життєвої мети. Таке виховання можливе лише на основі гуманістичних цінностей і моралі.

І сьогодні, на переконання Федоренко (2017), «американські освітяни цілком правомірно порушують питання про «гуманістичну революцію» у школі, спричинену «перевідкриттям» сократичної педагогіки (Socratic

pedagogy) з її основним засобом навчання і виховання – діалогом. ...Саме через діалог відбувається поширення гуманістичних ідей в освітньому процесі та посилюється зв'язок виховних практик із життям» (с. 156).

Вироблення смисложиттєвих цінностей у школярів в американській педагогіці здійснюється переважно в межах морального виховання. У працях американського педагога Фуотса (Fouts, 1993) обґрунтовується необхідність виховання смисложиттєвих цінностей як основна задача морального зростання. «Успішне моральне виховання ґрунтується на його відношенні до таких складних питань, як мета і сенс життя. І якщо ця мета і сенс життя визначені людиною, то мотивація і внутрішні цінності, необхідні для зміцнення моралі, придуть самі собою» (Fouts, 1993, р. 131). Смисложиттєва визначеність позначається на моральному здоров'ї особистості, духовному стані, стосунках з Богом, людьми, що характеризує її духовну рівновагу.

Рекер і Вонг (Reker & Wong, 2012) зазначають, що смисл життя людини охоплює такі три компоненти:

- 1) когнітивний компонент, який базується на осмисленні свого життєвого досвіду,
- 2) мотиваційний компонент, що стосується прагнення та досягнення гідних цілей,
- 3) емоційно-ціннісний компонент, який передбачає відчуття задоволення та щастя від виконаної тієї чи іншої діяльності, що супроводжує досягнення цілей.

Ці дослідники вважають когнітивний компонент наріжним каменем смислу життя, який «керує як вибором цілей, так і породжує почуття гідності» (Reker & Wong, 2012, р. 434).

Група вчених під керівництвом Кінга (King et al., 2006) переконана, що «життя можна трактувати як значуще, таке, що має смисл, тоді, коли людина відчуває, що її життя має значення поза межами тривіальних чи миттєвих життєвих ситуацій або має узгодженість, яка перевищує хаос; а також тоді, коли людина має велику мету» (р. 180). Загалом сьогодні в американській

психологічній літературі стверджується, що смисл життя зосереджений на трьох вимірах: узгодженості, або власному розумінні; відчуттях та цінностях, а також наявності мети (Heintzelman & King, 2014; Steger, 2012).

У дослідженні Палотзяна і Парка (Paloutzian & Park, 2005) виховання смисложиттєвих цінностей та підготовка педагогів, психологів до цього процесу ґрунтуються на глибокому розумінні означеної проблеми. Перш за все, дослідники розрізняють глобальний смисл життя (значущість життя, вірування, цілі, суб'єктивні емоційні переживання) і сам процес формування смислу життя (інтерпретація подій, співвіднесення глобального смислу з поточною життєвою ситуацією, корекція, прийняття рішень відноповідно до життєвих обставин очікуваних чи несподіваних).

На наш погляд, цінною є думка щодо ролі смислу життя і смисложиттєвих цінностей у подоланні важких періодів життя, оцінці досягнення цілей та задоволеністю життям в цілому. Автори звертають увагу на формування далеких та близьких цілей у динаміці, зважаючи й на негативні чинники, якими є хвороби, втрата близьких, зміни, які призводять до порушення глобальних цілей і втрати смислу життя і потребують його відновлення на різних рівнях. Мова йде про смисл життя у цілому, мету життя, діяльність, окрему подію, які мають значення для людини. На наш погляд, таких досліджень бракує в Україні. Їхня цінність актуалізується не лише у мирний час, а й у період військових дій, які ведуться в Україні і супроводжуються драматичними для дітей моментами.

Більшість американських педагогів (Brimi, 2009; Josephson, Peter & Dowd, 2001; Schuitema, Dam & Veugelers, 2008) розглядають виховання смисложиттєвих цінностей як складник морального виховання чи виховання характеру (Character education). Однак серед них існують розбіжності у розумінні того, хто має спрямовувати дітей підліткового і раннього юнацького віку до осягнення смисложиттєвих цінностей – школа, Церква чи батьки, оскільки жоден із зазначених сродціальних інститутів на сьогодні не справляється із цим завданням, чому є об'єктивні і суб'єктивні пояснення.

На підтримку цього положення Вілліамс (Williams, 2003) наводить дані Фонду захисту дітей (Children's Defence Fund) за 2003 рік, за якими щодня гине троє дітей від жорстокого поводження чи через недбалість, п'ятеро підлітків щодня скоюють самогубство, восьмеро – вбивають з вогнепальної зброї, 183 дітей заарештовують за різні злочини, 381 дитину затримують за зловживання наркотиками, 2104 дитини народжується в злиднях, 2402 дитини зазнають насильства і їхніми правами нехтують, 2811 старшокласників вживають алкоголь, 3697 дітей народжуються у неповних сім'ях, 4261 дитину – заарештовують щодня (Williams, 2003).

Аналізуючи різноманітні причини негативних проявів у поведінці школярів, таких як: агресивність, алкоголізм, обман, сумнівні досягнення, маніпулювання дорослими, Стернберг (Sternberg, 2010) доводить, що вони є наслідком неуваги до етичної, моральної та смисложиттєвої сфери зростаючої особистості. Саме тому педагог обстоює необхідність формування етичного мислення у дітей на основі етичних роздумів, що допоможе учням звиряти свої вчинки з вищими моральними цінностями. Враховуючи розмаїття релігій і конфесій американський педагог виокремлює цінності спільні для всіх: чесність, щирість, співчуття, взаємність («Золоте правило етики») (Sternberg, 2010).

Схожих поглядів дотримувався й американський педагог Крісто (Kristo, 2015). На його думку, проблеми з деформацією смисложиттєвої сфери учнів основної і старшої школи лежать у площині морального виховання та відсутності чи несформованості цінностей (Kristo, 2015). Працюючи з неповнолітніми, Крісто дійшов висновку, що діти вимагають від інших поваги їхньої гідності, навіть не мають уявлення, що це таке. Він висловив припущення, що моральне виховання та формування цінностей у школярів дозволить знизити їх ризики у житті і вирішити чимало проблем. Цінною для нашого дослідження видається думка Крісто, а саме: «Якщо молодь не навчати моралі, вона ніколи не зможе отримати вірне уявлення про справжні цінності і не буде здатна впоратися чи уникнути питань, які виникають у житті» (Kristo,

2015, р. 8). Моральне виховання здатне не лише навчити дітей протистояти тиску, спокусам, а й вірно обирати мету і засоби її досягнення. Правильне уявлення про цінності допоможе дітям не лише виробити власні цінності, а й правильно виявляти їх по відношенню до інших, оскільки спотворене уявлення про цінності та їх прояв у реальному житті може призвести до драматичних наслідків.

У своїй педагогічній практиці Лікони (Lickona, 1993) також вважає моральне виховання пріоритетним у залученні молоді до смисложиттєвих цінностей, навіть якщо є якісь відхилення у поведінці. На переконання педагога моральне виховання охоплює когнітивну, афективну і поведінковий складник. «Добре вихована особистість знає, що таке добре, бажає добра і творить добро. Школи повинні допомогти дітям зрозуміти основні цінності відповідно до віку, щоб потім діти могли діяти відповідно до них у власному житті» (Lickona, 1993, р. 9).

Лікона вказує на важливість такої форми роботи, як читання та обговорення історій за *McGuffey Reader*, в яких знаходили місце чесноти і героїзм. Ці історії вчили дітей за будь-яких обставин діяти гідно, добиватися мети тільки моральними засобами. (Lickona, 1991). Правильно розставлені акценти й увага до прояву цінностей, підкріплення схвалюваної поведінки орієнтують підлітків і юнаків на закріплення таких патернів поведінки, які необхідні як для життя у суспільстві, так і в досягненні життєвої мети та виробленні власних смисложиттєвих цінностей.

У ракурсі практичного втілення положень основних етичних теорій досить ефективним, на наш погляд, видається навчальна дисципліна «Смиренність» (Humility), запропонована відомим американським журналістом і викладачем Єльського університету Бруксом для старших підлітків (Федоренко, 2017, с. 298). Ця дисципліна зосереджено на перегляді підлітками власних пріоритетів і плеканні моральних якостей і чеснот. Матеріали цієї дисципліни лягли в основу книги Брукса «Шлях до характеру» (The Road to Character), де він показує стратегії виховання характеру на прикладі видатних

історичних постатей, для яких самопізнання та наполегливість стали засобом утілення фундаментальних суспільних змін. Серед них: Джордж Маршалл (George C. Marshall), державний та військовий діяч, ініціатор плану Маршалла; Дуайт Ейзенхауер (Dwight Eisenhower), 34-й президент Сполучених Штатів; Френсіс Перкінс (Frances Perkins) – перша жінка в кабінеті міністрів США; Джордж Еліот – англійська письменниця; Августин – християнський теолог і церковний діяч, родоначальник християнської філософії історії; Семюел Джонсон – англійський критик, лексикограф і поет епохи просвітництва; Мішель де Монтень – французький філософ, есеїст-мораліст епохи Відродження. З точки зору автора, етика – це досить практична річ. Вона дозволяє формувати конкретний погляд на життя, визначати особисті цінності, знаходити себе в житті та використовувати свій потенціал. Найсуттєвіші складові життя, на переконання Брукса (Brooks, 2015), є справою особистої відповідальності й морального вибору: бути хоробрим чи боязким, чесним чи брехливим, співчутливим чи черствим, відданим чи зрадливим. Своє звернення до історії він пояснює необхідністю засвоєння понятійного апарату моралі та інструментарію його застосування, що розроблялися століттями і передавалися від покоління до покоління та дісталися нам у спадок від попередніх поколінь. Це практична спадщина, яка подібна до засвоєння вміння говорити певною мовою, і сучасні люди мають нею користуватися, щоб розвивати власні моральні якості та громадянські чесноти, які в комплексі сприяють творенню духовно насиченої атмосфери в суспільстві. Автором зазначеної навчальної дисципліни розроблено «Кодекс смиренності», основу якого складають такі твердження: люди живуть задля духовної досконалості; шлях до характеру починається з розуміння своєї людської сутності й виховується у процесі внутрішнього протистояння слабкостей і чеснот; смиренність як найбільша чеснота означає наявність точного уявлення про власну сутність і власне місце у світі (Федоренко, 2017, с. 299).

Таким чином, основною тенденцією в розвитку цього напрямку педагогічних досліджень у США є пошук і розробка виховних методик, які би

допомагали кращому розумінню зростаючою особистістю себе, власних почуттів, сприяли би гармонізації стосунків з оточуючими та вияву ціннісного ставлення до них.

Останнім часом все більшою популярністю у школі США користуються розроблені професором Техаського університету Рендон (Rendón, 2008) положення *чуттєво-мисленнєвої педагогіки* (Seeing/Thinking Pedagogy – Sentipensante (від уругв. «senti» – той, що відчуває, і «pensante» – той, що мислить)), яка базується на вихованні гармонійної особистості шляхом її цілісного інтелектуального, соціального, емоційного та духовного розвитку (Федоренко, 2017, р. 160).

У липні 1992 року Інститутом етики Джозефсона (штат Колорадо) на Самміті була прийнята Аспенська декларація (The Aspen Declaration on Character Education, 1992), де було визначено пріоритетні етичні цінності, які лягли в основу програм навчання і виховання зростаючої особистості «The Six Pillars of Character» («Шість стовпів характеру») і «Pursuing Victory With Honor» («Досягнення перемоги з честю») (1996 р.). Серед найважливіших цінностей були зазначені: надійність (чесність, цілісність, дотримання слова, лояльність), повага (доброчесність, ввічливість, порядність, гідність та автономія, толерантність та прийняття), відповідальність (підзвітність, прагнення до досконалості, самообмеження), справедливість (активність, неупередженість, зростання), турбота (співчутливість, доброзичливість, щедрість, подільчивість), громадянство (повага до закону, внесок у загальну справу, спільне благо, захист довкілля, верховенство права).

Умовами, що забезпечують ефективність програм є: серйозні рішення; визнання важливих рішень; добрі рішення є етичними і ефективними; дисципліна; зацікавленість. Для практичного вирішення смисложиттєвих питань доцільними вважаються запропоновані розробниками програм сім кроків для кращих рішень, де рекомендується: зупинитися і подумати; зрозуміти цілі; проаналізувати факти; розробити варіанти; передбачити наслідки; здійснити вибір; провести моніторинг та побачити зміни.

Сьогодні процес виховання за розробленими програмами охоплює 8 млн. дітей та батьків у всьому світі, до якого могла б долучитися й Україна, що на сьогодні входить до десятки країн з найвищим рівнем суїцидів серед підлітків. Така робота дала би змогу знизити психологічну напругу та рівень смисложиттєвої кризи серед учнів основної і старшої школи, які складають основну групу ризику.

У 2014 р. американським педагогом Джозефсоном (Josephson, 2014) розроблено «Типові стандарти для академічного, соціального, емоційного й особистісного розвитку» (Model Standards for Academic, Social, Emotional and Character Development), де була представлена дорожня карта для педагогів з комплексної моделі особистісного розвитку учнів.

Американською освітньою організацією «Школа етичної освіти» (The School of Ethical Education (SEE)) у штаті Коннектикут впроваджено низку навчальних програм для учнів і відповідно методичних рекомендацій для педагогів, що ставили за мету розвиток смисложиттєвої сфери у підростаючого покоління. Однією з найпопулярніших програм є Програма з написання есе «Закони Життя» (Laws of Life essay program) для учнів 5–12-х класів. Участь у цій програмі передбачає написання есе про смисложиттєві цінності, принципи та ідеали, якими учні послуговуватимуться у дорослому житті. Серед цінностей найбільш значущими визначаються такі: любов, відданість, наполегливість, чесність, гідність, мужність. Смисложиттєві цінності розглядаються як найважливіші у житті людини, тобто такими, що є важливішими за релігію, культуру, національні межі, що відіграють життєстверджувальну роль. Зазначена програма не лише привертає увагу до важливих проблем юнаків і підлітків, а й мотивує усіх суб'єктів виховного процесу до розвитку власної смисложиттєвої сфери, чіткого визначення та усвідомлення значущості у особистому житті конкретних смисложиттєвих цінностей, що можна було би запровадити і в Україні.

Інші навчальні програми з досвіду американської школи – «Етика в дії» (Ethics in actions award), «Молодіжна етика у сфері громадського служіння»

(Youth Ethics in Service (YES)) та «Роздуми з Етикою» (Reasoning with Ethics) – утверджують етику і мораль в особистому житті загалом та закладі освіти зокрема. Програми розроблені таким чином, що їх можна використовувати в освітньому процесі та в позаурочній діяльності (при обговореннях в класі, на уроках, при написанні есе, аналізі соціальних, етичних та здоров'язберігаючих проблем) з використанням різних інноваційних методик. Проекти, в яких беруть участь і діти і вчителі, спрямовані на досягнення успіху, розвиток особистості та критичного мислення. У зазначених програмах акцент робиться на такі цінності, як справедливість, гідність, відповідальність, турбота, чесність, ввічливість, громадянськість та «Золотому правилі етики».

Зокрема, у програмі «Роздуми з Етикою» методика роботи з дітьми базується на таких основних питаннях:

- виокремлення етичної проблеми;
- якими чином використовувати етичні цінності і що має робити морально розвинена особистість;
- вияв та протидія раціоналізації з метою забезпечення етичних дій;
- формування навичок, необхідних для забезпечення моральної поведінки.

Свою ефективність на практиці підтвердила американська навчальна програма «Освіта планування життя» (Life Planning Education), яка набула поширення не лише в США, а й у багатьох європейських країнах, зокрема Португалії («Adolescência Administrando o Futuro»), Іспанії («Cómo Planear Mi Vida») та Польщі («Edukacja Bez Tabu»). Сама програма адресована молоді, де увага відводиться проблемам здоров'я, сексуальності. Однак на ряду з цими проблемами піднімається питання формування життєвої компетентності, вироблення власних смисложиттєвих цінностей, ставлення до себе, планування свого життя і майбутнього. Правильно розставлені акценти дозволяють юнакам і юнкам замислитись над такими важливими питаннями як «Хто я і що я можу зробити?», «Які мої цінності?», «Які мої цілі?», «Як я можу приймати правильні рішення?» та сформуванню уявлення про самоцінність людської особистості, її

свободи, права, обов'язки, глибинний сенс цінностей, взаємозв'язок між смисложиттєвими цінностями та поведінкою, прийняття цінностей інших людей, життєву мету і цілі (короткотермінові та довгострокові), процес їх постановки та досягнення, взаємозв'язок життєвих планів з моральними рішеннями та моральним вибором, про наслідки різних рішень, що є важливим у вихованні смисложиттєвих цінностей у зростаючої особистості. Зазначена програма добре відома в Україні вузькому колу фахівців, однак на сьогодні здебільшого впроваджуються у педагогічну практику лише ті положення цієї програми, які стосуються майбутньої професійної діяльності, тоді як смисложиттєвий аспект залишається поза увагою.

Визнаними в Америці за останні десятиліття є навчальні програми зі всебічного розвитку особистості (Holistic education), спрямовані на формування цілісної особистості, її самоактуалізації, визначення смислу життя через ставлення до інших людей, суспільства, природи. В основі таких програм лежать ідеї Грінберга (Grinberg), Маслоу (Maslow), Штайнера (Steiner) та ін. Публічне обговорення концептуальних положень програмі всебічного розвитку особистості здійснювалося у різні роки на шпальтах американського журналу «Encounter. Education for Meaning and Social Justice» (Miller, 1996; 2002), де американські освітяни дійшли згоди, що таке виховання характеризує увага до вибору життєвих цінностей, мети, методів навчання і виховання. Перевагою зазначених програм є бажання охопити, розширити й інтегрувати різні смислові рівні особистості з опорою на її життєвий досвід та спонукають особистість до:

- вироблення смисложиттєвих цінностей, в непростих життєвих ситуаціях, долаючи труднощі і проблеми;
- самоактуалізації, коли людина прагне досягти у житті всього, що тільки можливо;
- невизначеності, як відсутності межі у своєму саморозвитку та самоудосконаленні, руху до вищих цінностей (Forbes & Martin, 2004).

У зазначених програмах виховання смисложиттєвих цінностей здійснюється на основі позитивного самоствавлення, самовладання, самопізнання, визначення свого життєвого шляху, соціальної адаптації, розвитку моральних цінностей таких як гідність, свобода.

Слід наголосити, що в сучасній психолого-педагогічній науці не існує єдиного визначення поняття «смысл життя», але, як правило, під цим розуміється, що осмыслене життя – це те, що має сенс для особистості та містить мету (Baumeister, 1991; Baumeister & Vohs, 2002), тобто це суб'єктивна самооцінка того, наскільки значущим є життя. Група американських дослідників Стілман, Ламберт, Фінчам і Баумейстер (Stillman, Lambert, Fincham & Baumeister, 2011) стверджують, що наявність відчуття смыслу життя робить людей більш привабливими у соціумі. Міжособистісні стосунки є вирішальними для того, щоб життя було наповнене смыслом. В одному дослідженні учасників попросили назвати те, що робить життя для найбільш значущим (Lambert et al., 2013). 68% учасників цього дослідження назвали сім'ю найважливішим джерелом сенсу, а 14% – друзів. Загалом особисті стосунки були першоджерелом сенсу життя для 82% респондентів. До того ж міжкультурне дослідження засвідчило, що близькі стосунки (особливо сімейні) є найважливішим джерелом смыслу життя в семи країнах і на трьох континентах (Fave & Corra, 2009). Отже, близькі стосунки є потужним джерелом значущості, і, здається, це стосується міжкультурних відносин. І навпаки, відсутність теплих міжособистісних стосунків пов'язано з низьким рівнем смыслу життя. Вільямс (Williams 1997; 2002) припустив, що соціальне неприйняття перешкоджає низці психологічних потреб, включаючи потребу в значущій життєдіяльності. Дані підтверджують думку Вільямса, оскільки переважна більшість респондентів поділяє думку, що моменти соціального відчуження позбавлені сенсу (Williams, Cheung, & Choi, 2000; Zadro, Boland, & Richardson, 2006). Загалом природним рішенням проблеми про те, що люди прагнуть знайти смысл життя, є те, що люди прагнуть приєднатися до тих, хто має вже сильне відчуття смыслу життя. Питання про те, що сенс життя сприяє

формуванню міжособистісних стосунків, досить ретельно досліджувалося групою вчених під керівництвом Стілмана (Stillman et al., 2009). Зокрема, автори встановили, що зв'язок між смыслом і соціальними відносинами можуть бути двоспрямованими, причому хороші міжособистісні стосунки сприяють сенсу життя, а сильне відчуття сенсу життя забезпечує встановлення успішних міжособистісних стосунків (Stillman et al., 2009)

Сьогодні смисл життя розглядається як суто внутрішній, внутрішньопсихічний процес, який впливає на міжособистісні стосунки. Так, учені Тайс і Баумайстер (Tice & Baumeister, 2001) стверджують, що сучасні дослідники часто ігнорують сильні міжособистісні аспекти багатьох внутрішніх процесів. Наприклад, почуття провини, самообман, мораль, самоконтроль і самооцінка часто вважаються суто внутрішніми процесами, але насправді вони мають серйозні наслідки для формування, підтримки або розпаду міжособистісних стосунків. Отже, очевидно, що сенс життя як внутрішньопсихічний процес може мати важливі міжособистісні наслідки.

Таким чином, педагогічний досвід США у вихованні смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи є суттєвим внеском у світову педагогіку, оскільки американські навчальні програми, спрямовані на виховання смисложиттєвих цінностей є популярними у країнах ЄС та Сходу, на практиці засвідчили свою ефективність, пройшли апробацію й залишаються актуальними в сучасних умовах. Багаторічний досвід США з впровадження навчальних і виховних програм дозволяє формувати не лише знання й уявлення у школярів основної і старшої школи про смисл життя і смисложиттєві цінності, а й необхідні компетентності, уміння і навички, які стануть у нагоді у дорослому житті. Зазначений педагогічний досвід США є перспективними в Україні за умови його модифікації й адаптації до українських реалій.

## РОЗДІЛ 3

### НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

#### **3.1. Особистісно орієнтований підхід до виховання смисложиттєвих цінностей у дітей підліткового віку**

Проблема значущості смисложиттєвих цінностей загострюється у кризові та переломні часи існування людства, а також у певні періоди зростання та становлення особистості. Таким періодом є підлітковий вік. Процес виховання смисложиттєвих цінностей у підліткового віку передбачає усвідомлення себе особистістю, здатність осмислити власне життя, вибрати моральні цінності та зразки, досягти поставленої мети, віднайти власне призначення і смисл життя.

Використання особистісно орієнтованого підходу у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків є запорукою співпраці та повноцінного діалогу усіх суб'єктів виховання, що забезпечують гуманістичну спрямованість процесу виховання зростаючої особистості, а також прогресивний поступ педагогіки. Особистісно орієнтований підхід у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків розглядаємо як результат нового педагогічного мислення, де основний пріоритет надається реалізації сутнісних сил дитини, вибору нею смисложиттєвих цінностей у виховному процесі сучасної школи.

Особистісно орієнтований підхід спирається на синтез встановлених психологічною та педагогічною наукою закономірностей функціонування та розвитку особистості школярів основної і старшої школи та розкриває особливості формування моральної самосвідомості дітей цього віку, особистісні трансформації, пов'язані з визначенням і вибором смисложиттєвих цінностей.

У науці зазначений підхід розробляли Бех, Бондаревська, Караковський, Щуркова як стратегію сучасного виховання, в основі якої лежать цінності, що забезпечує право особистості на вибір тих чи інших смисложиттєвих цінностей,

вироблення власної ціннісної позиції та можливість їх втілення через подолання дисгармонії у життєвому і моральному досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності.

Особистісно орієнтований підхід дозволяє зосередити увагу педагога на особистості дитини, її власному моральному досвіді, внутрішньому світі, що сприяє розкриттю творчого потенціалу вихованців, їхніх кращих моральних якостей, утверджує свободу морального вибору, а також протистоїть усередненню чи нівелюванню особистості. Його використання дозволяє вирішити важливу для підлітків і юнаків дилему: бути особистістю, усвідомлювати власну унікальність і залежність від референтної групи, підпорядкуванню їй своїх життєвих цілей і цінностей.

Водночас, особистісно орієнтований підхід протистоїть ставленню до дитини як до засобу, технократизму, уніфікації та нівелюванню особистості дитини, на що слушно звертає Бондаревська (2007): «Подолання технократичних тенденцій у педагогічному мисленні, що набувають прояву в однобічній орієнтації педагогів на озброєння учнів знаннями, вміннями, навичками без урахування того, яке мотиваційне ядро, яка культура формуються при цьому. Подолання технократизму наблизить виховання до життя, сформує розуміння дитини як суб'єкта культури, а не як засобу досягнення цілей суспільства і держави» (с. 51).

Суголосою є думка Беха (2008) стосовно виховних ситуацій у межах особистісно орієнтованого виховання, які мають забезпечити розвиток моральної свідомості і самосвідомості вихованців, таким чином, щоб дитина почувалася творцем себе і свого життя. Учений вважає, що потрібно використовувати такі ситуації, які б визнавали права і гідність дітей. «На жаль, сучасна виховна практика часто-густо демонструє наміри гальмування або й знищення всього, що є волею і свободою вихованця, стійкістю його духу, силою його вимог і задумів. У дітей виникають сумніви в нашій щирості, підозри, з якими вони намагаються боротися. Інколи вони роблять це відкрито, і тоді їхні дії вважають асоціальними. Проте найчастіше опір є прихованим, і

його результати виявляються значно пізніше. У моральному сенсі така поведінка небезпечніша, ніж відкрита неслухняність, оскільки дитина поступово стає брехливою і лукавою. Ці якості іноді залишаються в неї на все життя» (Бех, 2008, с. 35). Таким чином, Бех наполягає на ситуаціях творчої співпраці, які можна розглядати як альтернативу педагогіці заходів.

Вибір у межах особистісно орієнтованого виховання гуманної поведінкової тактики сприяє створенню єдиного емоційно-чуттєвого діапазону вихователя і вихованця як умови самотворення і набуття власної відповідальної свободи дитиною. Особистісно орієнтований підхід не обмежується лише виховними впливами на дитину, а будується на міжособистісній комунікації (діалогові) вихователя і вихованця і передбачає відповідність моральних завдань, які стоять перед дитиною її віковим особливостям, моральному і життєвому досвіду у з'ясуванні для себе смислу життя і найважливіших цінностей.

Вивчення передового педагогічного досвіду дозволили нам організувати виховний процес таким чином, щоб він охоплював задоволення духовно-моральних устремлінь особистості, які виступають спонуками духовно-моральної діяльності та активної життєвої позиції дітей підліткового віку.

Центрація на духовно-моральних устремліннях дитини обумовлює активність зростаючої особистості у її виборі смисложиттєвих цінностей та втілення ідей, які стосуються самореалізації. Духовно-моральні устремління виражають волю і готовність діяти певним чином задля досягнення смислу і мети життя. Творчий характер духовно-моральних устремлінь полягає у прагненні до смисложиттєвих цінностей, моральних діях, гармонізації життя особистості.

Узгодження смисложиттєвої сфери зростаючої особистості полягало у подоланні зовнішніх і внутрішніх суперечностей, самостійному, осмисленому виборі смисложиттєвих цінностей та принципів гуманістичної моралі у власній поведінці, відмові від використання інших людей для досягнення своєї мети.

Важливим аспектом застосування особистісно орієнтованого підходу була відмова від моралізаторства, формалізму і схематизму у вихованні смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи. Для нас важливо було, щоб вчитель не повчав чи вказував вихованцеві, на які смисложиттєві цінності орієнтуватися, а активізував, спонукав його до смисложиттєвого пошуку, мотивував до саморозвитку і самовиховання, обґрунтованого життєвого вибору.

Включення дітей в суспільно значущу позакласну діяльність, створення можливостей для моральної практики з метою виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи, оскільки діяльність є саме тим механізмом, що дозволяє закріпити отриманні знання і відкрити для себе їх особистісний смисл. Для нас важливо було, щоб така діяльність носила творчий характер, давала змогу пережити дітям радість досягнень, успіху, мотивувала дітей до самотворення. Особлива увага зверталася на адекватну оцінку власних здібностей, нахилів, розвиток моральних якостей.

Залучення дітей до смисложиттєвих цінностей здійснювалось також і через їх участь у добродійній діяльності, яка носила гуманний, соціально значущий характер. У ході добродійної діяльності у підлітків збагатився життєвий досвід, сформувалися навички емпатії та рефлексії, ефективної співпраці і спілкування з незнайомими дітьми. Підлітки набагато краще усвідомили ті труднощі з якими стикаються їх однолітки діти-інваліди, стали чутливішими до інших, навчилися більше цінувати життя, долати труднощі і перешкоди. У спілкуванні з дітьми-інвалідами підлітки також усвідомили необхідність рівних партнерських стосунків без вияву надмірної жалісливості чи грубощів. Кожна дитина – неповторна індивідуальність, і для її розкриття, для реалізації її внутрішніх можливостей потрібне спеціально створене виховне середовище. Одним з важливих шляхів виховання смисложиттєвих цінностей підлітків є самовиховання. «Виховання, що спонукає до самовиховання – це і є справжнє виховання», зазначав Сухомлинський (1977).

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачала партнерські стосунки педагога і вихованця з опорою на життєвий досвід дітей, їхніх почуттів, емоцій, переживань у виборі ними смисложиттєвих цінностей. В основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії було закладено можливість саморегуляції школярів на основі вільного вибору. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія не допускає маніпулювання особистістю чи примус до певних дій, але створює умови на основі довіри і любові до дитини для прояву її ініціативи, актуалізації цілей, рефлексії, самоконтролю.

Взаємодія з дорослими і соціумом була невід'ємною частиною виховного процесу, де активно застосовувалися соціальні і життєві компетенції учнів.

Виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи потребує зацікавленої участі усіх суб'єктів виховного процесу, у тому числі і батьків. Батьки мають незаперечний вплив на розуміння смислу життя і смисложиттєвих цінностей у дітей, на емоційні стани, самооцінку і самоприйняття дитини. Надмірна поблажливість чи надмірна критичність батьків можуть бути причиною підліткових і юнацьких проблем.

Водночас, стабільне емоційно-позитивне ставлення дорослих до дітей, помилок, упущень сприяє виробленню адекватної самооцінки, здатності дитини рухатися уперед, впевненості у собі, формуванню гідної поведінки.

Етична взаємовідповідальність характеризувала готовність суб'єктів виховного процесу взяти на себе відповідальність, турботу про інших, що визначає стиль життя, його смисложиттєві цінності. Етична взаємовідповідальність потребує згуртованості вихованців, внутрішньої зібраності у вирішенні життєвих проблем. Діти повинні були усвідомити, що важливо не зламатися під тиском обставин, не поступитися своєю життєвою метою, а виробити свою стратегію, життєву програму, свідомо і планомірно удосконалювати себе.

Створення відповідного виховного середовища допомагає школярам у побудові власного життєвого світу, де кожен моральний вибір є кроком до майбутнього. Виховний процес будувався таким чином, щоб спонукати учнів

до смислопошукової активності через самоорганізацію, визначення найважливіших чи поворотних віх свого життя, використання свого життєвого досвіду у пошуку найоптимальніших шляхів вирішення проблем чи досягнення цілей, які виводять людину за межі автоматичного існування та інерційного руху.

Для нас важливо було, щоб діти з адекватними життєвими домаганнями, не відмовлялись від своїх задумів, мрій, не відкладали своїх досягнень на далеке майбутнє, а могли їх реалізувати. У цьому плані увага зверталася на узгодженість Я-реального і Я-ідеального, «Прагнучи до змін, людина спирається на власний досвід лише частково, а в решті покладається на знання інших про життя, на їхні думки, очікування» (Ящук, 2001, с. 131).

Створення атмосфери поваги гідності кожної дитини з метою усвідомлення нею своєї унікальності і цінності, стимулювання через ситуацію успіху з метою формування адекватної самооцінки, впевненості і віри в себе.

У процесі дослідно-експериментальної роботи свою ефективність підтвердили індивідуальні форми роботи, які сприяли розумінню вихованцями себе як суб'єкта життя, більш глибокому осмисленню життя, розкриттю індивідуальності особистості учня, реалізації сутнісних сил, задоволенню моральних потреб.

Зокрема, індивідуальні форми роботи використовувалися на формувальному етапі дослідження з метою формування у школярів позитивної Я-концепції, позитивного самосприйняття, об'єктивної самооцінки та розвитку моральних якостей та особистісного потенціалу. Така робота допомагала педагогу краще пізнати і розкрити індивідуальність вихованців, їхні здібності і нахили, спрямовувати їхній розвиток, тоді як сам учень мав нагоду отримати кваліфіковану консультацію, конфіденційну пораду педагога з тих питань чи проблем, які його хвилювали. Обираючи індивідуальні форми роботи вчителі мали виявляти інтерес до дитини, володіти діагностувальними і виховними методиками, розуміти дитину у тій ситуації, в якій вона опинилась, проявляти

педагогічний такт та спілкуватися з дитиною на суб'єкт-суб'єктному рівні (Кремень, 2008, с. 967).

Практика засвідчила, що індивідуальна робота з школярами основної і старшої школи неможлива без скоординованих дій учителів, батьків і учнів як суб'єктів виховного процесу, що досягається за умови постійних контактів та довіри один до одного, обміну думками та життєвим досвідом.

Перевіреними й ефективними формами індивідуальної роботи у вихованні смисложиттєвих цінностей були психолого-педагогічний супровід, індивідуальні бесіди, консультації, педагогічне спостереження, робота над проектом, підготовка до виховних заходів, конкурсів, що давало змогу враховувати індивідуальні і вікові особливості вихованців, життєві обставини з метою оптимізації виховного процесу.

Виходячи із завдань нашого дослідження, індивідуальне консультування передбачало:

- емоційну підтримку, інтерес та увагу до смисложиттєвої сфери і переживань дітей підліткового і раннього юнацького віку;
- розширення моральної свідомості і самосвідомості особистості;
- зміну ставлення до проблеми, визначення перспектив, вибір морального рішення замість «глухого кутка» та підвищення моральної відповідальності особистості;
- розроблення стратегії і плану досягнення мети та вироблення смисложиттєвих цінностей.

Також застосування особистісно орієнтованого підходу у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків передбачало розвиток навичок рефлексії і саморефлексії, створення умов для прояву своїх здібностей, самоствердження.

Самовиховання – це формування підлітком своєї особистості у відповідності з поставленою метою. Самовиховання повинно базуватися на адекватній самооцінці, відповідним реальним здібностям підлітка, на критичному аналізі власних індивідуальних особливостей і потенційних

можливостей. Необхідним компонентом самовиховання є самоаналіз особистісного розвитку, самозвіт, самоконтроль, самовдосконалення.

Під керівництвом вчителів підлітки вчилися вести особисті щоденники, що давало їм можливість досліджувати свій внутрішній світ, вчитись формулювати свої думки і почуття, об'єктивно оцінювати власні можливості, аналізувати стосунки з оточуючими, працювати над усуненням недоліків, уміння керувати своїми емоціями, працювати над собою. Важливою в організації самовиховання була допомога батьків, які підтримували і всіляко стимулювали дітей у сім'ї до самовиховання.

Особливістю особистісно орієнтованого підходу у вихованні підлітків було застосування різних типів рефлексії за Бехом (2012), з метою підвищення виховних та трансформаційних можливостей у виробленні смисложиттєвих цінностей підлітків, що дозволило використати:

- регулятивну рефлексію, з метою свідомого регулювання перебігу психічних процесів, що визначало їхню спрямованість й продуктивність;
- визначальну рефлексію, необхідну в осмисленні суб'єктом свого Я, а також змін, зрушень, за допомогою якої суб'єкт мав змогу усвідомити й визнати способи досягнення особистісної досконалості;
- синтезувальну рефлексію, як об'єднання смисложиттєвих цінностей у цілісне Я-духовне образу Я-особистості;
- створювальну рефлексію, спрямовану на духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивацію її самосвідомості (Бех, 2012, с. 48).

Виходячи з цього, різні види рефлексії відігравали безпосередню роль у виробленні смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи та опосередковану, яка полягала у нейтралізації різних негативних утворень, таких як: заздрість, ненависть, злорадство, мстивість, самоїдство, що педагогами використовувалося у виховній практиці.

Оскільки виховання смисложиттєвих цінностей підлітків є не лише важливим, а й складним завданням, ми використовували авторський

рефлексивно-експліцитний метод, розроблений академіком НАПН України Бехом, що апелює до позитивного поведінкового досвіду підлітка та сприяє глибинному зануренню у особистісну самосвідомість вихованця. Назва методу походить від лат. reflexio – вигин, відображення – мислення, яке спрямовує особистість на свій внутрішній світ, самоаналіз; та експліцитний від лат. explicitus – розгорнутий, тобто явний, чіткий, доступний зовнішньому спостереженню і розумінню.

Суть методу полягала в тому, щоб через атмосферу довіри педагога до вихованця, впевненості в наявності у молоді основ шляхетності, самоповаги, їх орієнтації на добро, удосконалення повсякденного шкільного життя спонукати підлітків до ґрунтовного усвідомлення свого внутрішнього світу (емоцій, почуттів, мотивів, цінностей, потреб, інтересів, бажань, прагнень, ідеалів). Адже без розуміння цієї психічної сфери не можливо вести мову про вихованця як самодостатню особистість, суб'єкта духовної діяльності, на основі якої відбувається особистісний саморозвиток та боротьба зі своїм егоїстичними потягами. Рефлексія виступає основою моральної самосвідомості та смислотворення особистості.

Процес занурення вихованця у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснювала під керівництвом педагога, який активізував рефлексивне мислення вихованця та сприяв винесенню його результатів назовні, тобто готував їх експлікацію з метою більшого усвідомлення і надання їм індивідуальної значущості.

Застосування методу здійснювалося у такій послідовності:

- детальне ознайомлення зі змістом виховного матеріалу;
- визначення засобів формування, механізму виховання даної якості чи цінності;
- усвідомлення, як Я – доброцентроване вплине на стимулювання позитивної спрямованості дитини:
- як усвідомлення себе вплине на зменшення егоїзму (Я – егоцентроване);

- як сприймають дитину інші люди? Як вони її оцінюють?;
- чи визнають її права і досягнення?;
- які є перепони на шляху до мети життя?;
- які обставини можуть завадити досягненню мети життя?;
- якими засобами можна цього уникнути?

Основна перевага рефлексивно-експліцитного методу полягала в тому, що вихованець не відчував себе об'єктом педагогічного впливу, залежним від моральної норми, не переживав стану підкорення моральним істинам, а сприймав їх як власний вільний вибір.

Окрім того, унікальність цього методу полягала в тому, що його застосування посилювало виховну ефективність переважної більшості форм та методів виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи: бесід, круглих столів, дискусій, диспутів, мозкового штурму, педагогічних ситуацій, ділових ігор та ін. Саме тому, на виховних годинах, тренінгах, де частіше всього використовувався рефлексивно-експліцитний метод Беха, педагоги апелювали до морального досвіду вихованців.

Психолого-педагогічний супровід як система діяльності психолога і педагога була спрямована на створення педагогічних умов з виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків також ґрунтувався на особистісно орієнтованому підході. Психолого-педагогічний супровід є персоніфікованим та спрямованим на особистість конкретної дитини, що давав змогу дитині розраховувати на підтримку у ситуаціях морального вибору, не полишаючи її сам на сам з проблемами. Педагоги не могли вказувати чи нав'язувати якусь лінію поведінки дитині, але могли використовувати методи пояснення, роз'яснення, умовляння, моделювання життєвих ситуацій, з тим щоб допомогти зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки власних дій чи рішень. Завданням психологів і педагогів було допомогти дитині осмислити власний досвід, помилки, з тим щоб рухатися уперед у своєму розвитку, краще зрозуміти себе, смисл життя та виробити власні смисложиттєві цінності.

Психолого-педагогічний супровід є важливим чинником розвитку когнітивної, емоційно-ціннісної, вольової і діяльнісної сфери особистості, а також її саморегуляції. Метою психолого-педагогічного супроводу, з точки зору нашого дослідження, є підвищення рівня вихованості смисложиттєвих цінностей кожного школяра, та відповідність смисложиттєвих потреб засобам їх досягнення.

Результати експериментально дослідної роботи підтвердили, що ефективність роботи педагога значною мірою залежала від особистих і професійних якостей, їхнього уміння аналізувати ситуацію, взаємодіяти і співпрацювати з дітьми, долати (особистісні і педагогічні) стереотипи, прагнення професійно удосконалюватись і творчо розвиватись, підвищувати свою педагогічну майстерність.

Відмічаючи позитивний вплив проведеної роботи, вчителі зазначили, що їм вдалося відмовитись від стереотипів авторитарного стилю виховання. «Ми на практиці переконались у ефективності особистісно орієнтованого підходу», «Мені раніше здавалось, що я дбаю про дітей, приймаю рішення, слідкую, щоб діти усе бездоганно виконали, а вони у відповідь демонстрували свою байдужість і невдячність. Лише, усвідомивши свої помилки, я зрозуміла, що особистісно зорієнтований підхід відкриває шлях до серця кожної дитини», «Коли вчитель диктує дітям правила життя, діти також нав'язують один одному якісь альтернативні вимоги і правила. Атмосфера у класі важка, бо вчитель і учень по різні сторони барикад. Кожен доводить свою правоту. Кожен виживає. Виховання існує лише на папері. Змінити таку ситуацію можливо і виховати у дітей смисложиттєві цінності також, але потрібно оволодіти особистісно зорієнтованим підходом».

Таким чином, застосування особистісно орієнтованого підходу у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків є актуальним завдання сучасної педагогіки, що ставить за мету виховання у дітей відповідних моральних якостей, життєвих цілей і устремлінь на основі глибокого розуміння внутрішнього світу дитини, її моральних потреб, пошуку себе і свого

призначення у світі. Все це відіграє важливу роль у становленні смисложиттєвої сфери дітей і спонукає всіх учасників виховного процесу до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, забезпечуючи ефективність досягнутих результатів.

### **3.2. Аксиологічний підхід у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків**

Аксиологічний підхід у взаємозв'язку з гуманістичним та особистісно зорієнтованим підходами відіграє важливу роль в практичному і теоретичному осягненні особистістю смисложиттєвих цінностей та усвідомленню їх можливостей у задоволенні моральних і духовних потреб. Згідно аксиологічного підходу смисложиттєві цінності не можуть існувати поза людиною і без людини, а виступають результатом її життєдіяльності, духовно-моральним надбанням. «Очевидно знання має бути центром навчання, а нові етичні мотиви будуть виникати в межах нової парадигми знання і формуватися поступово, в міру освоєння (в масштабах, що розширюються), людиновимірних систем» (Кремень, 2010, с. 300). Рефлексія є неодмінною умовою усвідомлення власного вибору смисложиттєвих цінностей та права іншого на такий вибір. Смисложиттєві цінності не можуть нав'язуватись особистості, оскільки вони є індивідуальними, такими якими їх бачить і розуміє сама особистість, як інтерпретує, виходячи з власного життєвого і морального досвіду, яким чином визначає життєві пріоритети.

Аксиологічний підхід за Гінецинським (1989), визначає характер та спрямування виховної діяльності, в основі якої: «демонстрація багатоманітності наявних систем ціннісних орієнтацій; реальний плюралізм спрямованості людей, що взаємодіють у процесі виховання; розробка й обґрунтування системи методичних процедур, які дають змогу виявляти й урахувувати системи ціннісних орієнтацій реального життя; розробка й обґрунтування науково-

методичного інструментарію, який уможлиблює пояснення системи диспозицій, що реально регулюють інтерперсональні стосунки» (с. 87).

Ми поділяємо погляди Смірнова, Котової та Шиянова (Смирнов, Котова & Шиянов, 2008), що базуються на трактуванні аксіологічного підходу як характеристики гуманістичної педагогіки, в центрі якої людина як найвища цінність, як самоціль і мета суспільного розвитку. Виходячи з цього, аксіологічний підхід у вихованні смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи виступає методологічною основою. На думку цих педагогів, ефективність аксіологічного підходу забезпечується:

- рівноправ'ям усіх філософських поглядів в рамках єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні розмаїття їх культурних і етнічних особливостей);
- рівнозначністю традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання вчень минулого і можливості відкриття у теперішньому і майбутньому;
- рівність дюдей, прагматизм замість суперечок про підвалини цінностей;
- діалог замість байдужості чи заперечення один одного (Смирнов, Котова & Шиянов, 2008, с. 35).

Виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків не може здійснюватись спонтанно, а потребує врахування викликів часу та потреб самої особистості.

У сучасній філософській науці Кременю (2006) належить заслуга осмислення цінностей у навчально-виховному процесі, за якого гуманізація освіти і виховання потребують використання аналізу філософських джерел у визначенні уявлень про світ, суспільство і місце людини в ньому. На його думку: «Основні постулати цінностей, що перейшли в загальнолюдські, громадянські – самобутність особи, її свобода і гідність, повага до людини, її життя як найвищої суспільної цінності» (Кремень, 2006).

Змістовний аналіз поняття «цінності» та принципи їх класифікації розглядалися в працях Ананьєва, Беха, Дробницького, Здравомислова, Рокича,

Тугарінова, Ядова та ін. У психології категорія цінностей трактується у взаємозв'язку з діяльністю, поведінкою, потребами, мотивами, спілкуванням тощо. Вони пов'язуються з пізнавальними процесами особистості, з формуванням її емоційно-вольової сфери. Українська дослідниця Федоренко (2017) на основі аналізу науково-педагогічної літератури узагальнює наявні в сучасній психолого-педагогічній літературі трактування поняття «цінності», зазначаючи що вони «визначаються як:

1) стійкі переконання в тому, що певний спосіб поведінки людини має потенційне значення з особистого або соціального погляду;

2) когнітивні репрезентації не лише індивідуальних потреб, а й встановлених соціальних вимог, а також інтегровані результати (або наслідки) як соціального, так і психологічного впливу на людину;

3) когнітивні структури, які репрезентують три основні універсальні людські потреби, а саме: біологічну, потребу в координованих соціальних інтеракціях і потребу у виживанні та добробуті;

4) відображення потреб особистості, шляхом задоволення яких вона може досягнути гармонії;

5) будь-який об'єкт інтересу, детермінований очікуванням результату;

6) готовність до поведінки, якій у суспільстві надається перевага;

7) елементи символічної системи, що поділяється суспільством і виступає критерієм або стандартом у виборі альтернативних орієнтацій, внутрішньо відкритих у будь-якій ситуації розвитку;

8) процеси, які сполучають людину з навколишнім світом задля забезпечення і задоволення потреб її існування та розвитку;

9) узагальнені уявлення про якості та сенс об'єктів людського досвіду; завдяки цим якостям об'єкти вважаються чимось бажаним для тих, хто їх цінує;

10) сенс існування людини в суспільстві, претендуючи на абсолютний статус в усіх сферах її життєдіяльності (с. 84).

Як стверджує Балл (2002), сучасне виховання смисложиттєвих цінностей має опиратись на ідеї конструктивіського ставлення до суспільного та

індивідуального буття, інтелектуальну культуру, усвідомлення небезпеки дисгармонійного раціоналізму, з'ясування психологічних чинників раціогуманістичної поведінки, знання про моральні цінності, втілення їх у життєдіяльність особистості.

Концептуальними для нашого дослідження є погляди Беха (2012), який, розробляючи ідеї гуманістичної педагогічної психології в контексті виховання особистості, пов'язує її з цінністю самої особистості та її права на самореалізацію. Соціальними передумовами виховання смисложитєвих цінностей у дітей є «наявні у суспільстві ідеологічні утворення й соціальні інституції, які «задають» і транслюють суб'єкту об'єктивні смисли його існування. Форми, в яких зафіксовані ці потенційні детермінанти особистісних цінностей, різноманітні. Вони містяться у філософських та етичних поглядах, у творах літератури і мистецтва, у зводі законів, у системах нагород, заохочень і покарань, у традиціях, громадській думці тощо, а у батьківських вказівках дитині на те, «що добре» і «що погано». (Бех, 2012). Його підхід до втілення смисложитєвих цінностей у процес навчання і виховання школярів ґрунтується на позитивному ставленні дитини до себе та до оточуючих, прийнятті себе та інших такими, якими вони є.

Своєю чергою, Киричок (2004) визначає цінності як сходження до особистості, прагнення до самореалізації, віру у себе, спрямованість до «Я-ідеального». У цьому контексті вчена характеризує гуманістичне виховання як суб'єкт-суб'єктну міжособистісну взаємодію, діалог, в якому одна людина сприймає іншу як таку саму цінність як і вона сама, ставиться до неї як до рівноправного учасника вихованого процесу (Киричок, 2004).

Дослідження смисложитєвих цінностей та інтересів сучасної молоді дають можливість не тільки констатувати, передбачати, а й коригувати моральне здоров'я нації. Смисложитєві цінності, як свідомий вибір особистості, який віддзеркалює її високі почуття, позитивне ставлення до життя, людей, довкілля, впливають на мотивацію дій і виступають у ролі регулятора поведінки і стимулятора самотворення.

У сучасній педагогічній науці сформувалася думка про те, що «виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування самої особистості і її духовного світу, у зв'язку з чим піднімається питання не лише про ціннісне виховання, а й ціннісне навчання, що має своїм кінцевим результатом не знання, а формування аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями» (Бех, 1997, 124 с.).

Ми поділяємо думку Чорної (2014), яка вважає, що смисложиттєві цінності проявляються в реалізації сутнісних сил людини, моральному вдосконаленні, особистістому розвитку. У зв'язку з цим вона звертає увагу на те, що «базовими в структурі життєдіяльності особистості, її суспільно-моральної позиції є вищі цінності, які залучають особистість до суспільних відносин на основі гуманістичних принципів сенсу життя, свободи, людської гідності» (Чорна, 2014). До вищих цінностей Чорна відносить ті, заради яких люди поступаються іншими цінностями. Вищі (базові) цінності виступають «мірою міри» задають генеральний напрям життєдіяльності. Базові цінності уявляються і переживаються індивідом в конкретно-історичному контексті (Чорна, 2014).

Ідеї Чорної знайшли підтримку у працях Мацько (2007), згідно яких смисложиттєві цінності є важливим регулятором як міжособистісних стосунків, так і відносин між людиною та суспільством і визначаються як «сукупність значущих ідей, норм, принципів та ідеалів суспільної та особистої діяльності, які, будучи зразками етики, добра, людяності, визначають поведінку людини і мають формувати усвідомлене, толерантне та виключно позитивне ставлення особистості до навколишньої дійсності» (Мацько, с. 12–15).

**Свобода** як смисложиттєва цінність полягає в усвідомленні школярами основної і старшої школи своїх реальних можливостей у межах суспільно значущих ціннісних пріоритетів, які втілюються в індивідуальні стратегії поведінки, діяльності, комунікації та презентують наявні особистісні надбання і їх адекватну самореалізацію. Свобода передбачає альтернативність та

моральний вибір, здатність особистості діяти відповідно до ситуації, вибір шляхів самореалізації. Виокремлено соціальну, особистісну і духовну свободу. «Йдеться про діяльну свободу людини, про її вільні вчинки та дії, тобто такі, що не залежать від зовнішніх причин. Здійснені особистістю вчинки щоразу ніби розширюють межі її свободи...Кожен ступінь свободи – це результат здійсненого людиною вчинку. Тож відчуття, а згодом і усвідомлення свого життя як вчинку і є початком формування себе як вільної і відповідальної людини» (Бех, 2003, с. 265).

Аналізуючи проблему свободи, І. Зеленкова звертає увагу на єдність моральної необхідності і суб'єктивної добровільності, що передбачає певну самодіяльність особистості для її самореалізації та самодостатності.

**Любов** – це високо почуттєве ставлення особистості до світу людей і світу речей та до самої себе, котре стимулює продуктивну життєву енергію, слугує підґрунтям гуманістично орієнтованої спрямованості особистості. Любов виступає найважливішою цінністю життя дитини, її ціннісного ставлення до інших людей та до себе. Виявлено типи любові: до людини, до себе, до Батьківщини. Почуття любові виявляється у найрізноманітніших людських стосунках. Любов – це сенс людського існування, вона стимулює до морального вдосконалення. Під її впливом може змінюватися вся система цінностей. З поняттям любові пов'язується уявлення про щасливе людське життя, про багатство духовного світу людини. Любов може бути і до себе. Любити себе – це означає виховувати у собі Людину. Любити себе – це ні в якому разі не означає бути егоїстом. Це означає пізнавати себе, розвивати свої здібності, шукати своє покликання, самовдосконалюватися, вести здоровий спосіб життя, бути відповідальним перед самим собою і іншими.

**Справедливість** є ставленням особистості до інших, що ґрунтується на об'єктивному оцінюванні їхніх реальних діянь і не передбачає інтелектуально-емоційного суб'єктивізму у цьому процесі. Справедливість є складовою стосунків, основою довіри дітей до інших людей, що полягає в об'єктивному оцінюванні, єдності слова і діла, неупередженості, рівності, ставленні до

обов'язків і відповідальності, а також самокритичності. Справедливість – є важливою рисою, яка визначає порядок людських взаємин у діяльності. Поняття «справедливість» протистоїть поняттю несправедливості і відображає співвідношення між правами та обов'язками. Моральний зміст справедливості полягає у повазі до честі і гідності.

**Гідність** відображає ціннісне ставлення особистості до себе, яке детермінується її духовно-моральними цінностями у дії та забезпечує особистісну стійкість і автономію. Гідність як смисложиттєва цінність виступає інтегратором особистісного і соціального життя, оскільки відображає моральне ставлення особистості до себе і суспільства до людини. Гідність – це інтегральна цінність (надцінність), що включає: самоповагу, самопізнання, самооцінку, самоконтроль, самовдосконалення. Власна гідність відображає значущість кожної конкретної людини як моральної особистості, а також визначає свідоме ставлення людини до самої себе та ставлення до неї з боку інших і суспільства загалом. Гідність також виражає уявлення про цінність кожного індивіда, який або реалізував себе, або може реалізувати в майбутньому (Бех, 2008, с. 5–18).

Теоретичний аналіз наукового доробку Хайдеггера (2007) розкриває гідність в аристотелівській традиції, як цілісне почуття яке виникає не при наявності усередненого поняття «людини людей», а «людино-самості», філософ розглядає гідність як стрижневу цінність буття особистості, що відкидає вищість інших, їх переваги та підпорядкованість їм.

Представник екзистенційного напрямку у філософії Ясперс (1991) ототожнює гідність особистості з її шляхетністю, що є наслідком не лише виховання, особливого духовного впливу, історичної епохи, а також і самовиховання. Він зазначає, що кращі представники шляхетності всередині людського буття – не найбільш талановиті, яких можна було би виділити, не типи рас, які встановили антропологічно, навіть не геніальні люди, що створюють видатні твори, але серед них всіх ті люди, які є самими собою, на відміну від тих, хто відчуває в собі лише пустоту, ніщо не вважає своїм,

втікають від самих себе (Ясперс, 1991). Зокрема філософ відмічає негативний вплив церковно-релігійних і політичних впливів на особистість людини, її нівелювання і потребу відстоювати свою гідність. Гідність пов'язана з такими рисами особистості, як совість, честь, відповідальність. Гідність функціонує як внутрішня умова діяльнісного ставлення до дійсності, тоді як самоповага виключає бездіяльність (Слободчиков, Столін та ін.). У цьому сенсі переживання почуття власної гідності є турботою про її збереження в очах інших.

Суголосною є думка Тофтула (2005), який вважав, що гідність – це особливе моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності й моральної рівності з іншими людьми; ставлення до людини інших людей, в якому визначається її безумовна цінність.

У психологічному дослідженні Рибалки «Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога» (2010) гідність розглядається сутнісною етико-психологічною та аксіопсихологічною ознакою людини як суб'єкта моральної поведінки та творчої діяльності з продукування духовних і матеріальних цінностей, зокрема і себе як найвищої цінності. Так надмірне приниження або піднесення особистості, відхилення від кодексу честі та гідності призводять до гострих персональних і суспільних проблем, для вирішення яких пропонується психолого-правовий, філософсько-психологічний, демократично-психологічний, етико-психологічний, еволюційно-історико-психологічний, релігійно-психологічний, раціонально-взаємозалежно-психологічний, співдіяльнісно-психологічний, імунно-психологічний, субординаційно-обмінно-психологічний, шоківий, радикально-психологічний, революційно-психологічний підходи (Рибалка, 2010).

У своєму дослідженні ми спираємося на положення Беха щодо розуміння поняття «гідність», який пов'язує її з усвідомленням і переживанням особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. При цьому не виключається варіант, коли внутрішні утворення як характеристики особистості не викликають поваги до

неї. Вчений звертає увагу на ступінь суспільної значущості цих характеристик особистості, або ж про недостатню моральну вихованість того, хто вступає у взаємодію з носієм почуття гідності, маючи на увазі, що цей зворотній зв'язок як повага – ставлення об'єкта гідності до її суб'єкта є обов'язковим у концептуалізації почуття гідності. У випадку, коли об'єкт гідності не проявляє поваги до суб'єкта гідності, останній захищає своє право на заслужену повагу відповідними гуманними способами, тобто чинить виховний вплив на нього.

Також Бех (1997) звертає увагу на той факт, що гідність особистості має зовнішнє втілення: у поставі, ході, мові. Характер нашої ходи, рухів, мови з найперших хвилин формується під впливом нашої взаємодії з соціальним простором, який може бути або простором поваги або зневаги. Конкретний стиль зовнішнього втілення є улюбленим предметом для творів письменників-сатириків. Однак у виховному плані більш важливим є внутрішній вимір почуття гідності, який вбачається у самодостатності та сенсі життя особистості.

Цінною для нас є думка Беха (1997) стосовно гідності особистості, яка розглядається ним у контексті духовного життя та означає, що засвоєвана нею мораль доброчинності у відповідній системі морально-духовних цінностей стає змістовною основою гідності як інтегральної її цінності. По-іншому, йдеться про особистісну гідність людини як регулятора її поведінки, про життя за законом гідності. Тут гідність має виступити надцінністю як морально-духовне утворення вищого порядку; у цьому сенсі всі інші цінності доцільно вважати у різному ступені конкретними (Бех, 1997).

Таким чином, смисложиттєві цінності визначають соціальний статус людини в суспільстві та смисл її життя. Проблема смислу життя пов'язана з призначенням людини у світі та має велике значення для морального та духовного становлення особистості. Питання смислу життя також розуміють як проблему впливу людини на оточуючий світ, як постановку цілей успішної життєдіяльності. Наявність смислу життя у людини надає їй відчуття значущості та цілісності життя. Життєвий смисл загалом полягає у розумінні людиною спрямованості та змісту своєї життєдіяльності, свого місця у світі.

Аксіологічні засади організації освітнього процесу в закладах загальної освіти базуються на синтетичній інтегративній природі аксіологічного підходу, а саме на його зв'язку і взаємозумовленості з іншими методологічними підходами. Реалізація виховного процесу, організованого на аксіологічних засадах, передбачає забезпечення відповідного системного впливу на свідомість, почуття і поведінку особистості вихованця. Виховання смисложиттєвих цінностей підлітків буде ефективним завдяки моделюванню освітнього середовища.

Виховання смисложиттєвих цінностей підлітків – процес складний, тривалий. Він здійснюється поетапно у такій послідовності: прийняття і привласнення цінностей і моделей аксіозорієнтованої поведінки, усвідомлення та інтеріоризація смисложиттєвих цінностей, поява стійких ціннісних утворень (ціннісні установки, смисли). Саме підлітковий вік вважається сензитивним до виховного впливу і формування ціннісно-сміслової сфери особистості.

Отже, важливого значення, на нашу думку, набуває виховання базових смисложиттєвих цінностей в умовах освітнього середовища, спрямованого на виховання смисложиттєвих цінностей підлітків. Перспективами подальших наукових пошуків є моделювання й дослідження діяльності вчителя у царині сприятливого освітнього середовища, орієнтованого на виховання та розвиток ціннісної сфери вихованців.

## РОЗДІЛ 4

### НЕГАТИВНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА СМИСЛОЖИТТЄВУ СФЕРУ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

#### 4.1. Смисложиттєві кризи та бар'єри сучасних підлітків

Зростання деструктивних тенденцій на рівні суспільного і особистісного життя є причиною життєвої розгубленості у дитячому і молодіжному середовищі, девальвації вищих цінностей та орієнтирів зростаючої особистості, зниження якості самого життя. Така смисложиттєва невизначеність є причиною різних соціальних відхилень у дітей підліткового віку. Виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків є одним із пріоритетних напрямів виховання, про що свідчить зміст міжнародних та вітчизняних державних документів: Декларація ООН і План дій «Світ, сприятливий для дітей» (2002), Конституція України (1996), Концепція нової української школи (2016), Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей (2019).

Проблема смисложиттєвих криз та смислових бар'єрів у житті висвітлювалася філософами, які розглядали їх як серйозні перепони на шляху становлення і розвитку особистості. До питання акедії, як відчаю, зневіри та втрати смислу життя, пошуку людиною свого покликання звертався Е. Понтійський, відомий працями «Слово о духовном делании», «Зерцало иноков и инокинь», вважаючи її смертним гріхом, що веде людину до загибелі (Творения аввы, 1994). У ХХ ст. до проблеми акедії звертаються Барт (2005), Рассел (Russell, 1967), Хакслі (Huxley, 1945), пов'язуючи її із втратою смисложиттєвих орієнтирів та цінностей, як відсутність надії, перспектив діяльності, розчарування у своєму способі життя.

Філософська концепція Шопенгауера трактує життя як зло, обман, існування позбавлене смислу, а будь-яке прагнення людини до набуття смисложиттєвих цінностей пов'язує зі стражданнями, випробуваннями та намаганням їх подолати (Шопенгауэр, 1999).

З точки зору Хайдеггера (2007), особистість усвідомлює смисложиттєві цінності лише «перед лицем смерті». Страх смерті спонукає людину піднятися над буденним, над собою, визначити найголовніше і найважливіше у своєму житті.

У християнській антропології Бердяєва проблема смисложиттєвих цінностей розгортається довкола трагічності буття, втрати себе, самотійності, самодіяльності як свободи. На його думку, смисложиттєві цінності особистості (любов, свобода, добро, краса, істина) визначають повноту її життя. Однак конфлікт добра і зла, окремих цінностей проявляють трагедію особистості, її пробудження, боротьбу, самозростання і самовизначення та передбачає певні жертви, без яких особистість не може реалізуватись (Бердяєв, 1993, с. 357).

На думку Трубецького (1918), у багатьох випадках життя людини – це боротьба за існування, деколи за рахунок інших життів. Заклики до любові між людьми обертаються війною і підкоренням інших людей, їхніх смислів потребам держави, де матеріальні цінності домінують над смисложиттєвими. Прогрес, на який працює людина, обертається проти людини. Таким чином, прагнення людини до смислу життя обертається розчаруванням і пустотою (Трубецкой, 1918).

У психологічному плані смисложиттєві кризи та смислові бар'єри на особистісному рівні вивчали Бех (2012), Варє (2017). У психоаналізі (Фрейд, 1997) смисложиттєві цінності розглядаються через призму сексуальних потягів; в екзистенціоналізмі (Франкл, 2000) обстоюється теза смислових альтернатив; у феноменологізмі (Мей, 2001) – розуміння вибору людини у системі її цінностей. У працях Леонтєва (1992), Мілютіної (2013), Чудновського (2006) акцентувалося на життєстійкості і подоланні кризових періодів в осягненні смислу життя та вибору життєвої стратегії. Проблеми смисложиттєвої кризи досліджував Карпінський (2010; 2011); життєвого шляху особистості – Панок, Рудь (2006); руйнівних диспозицій в реалізації життєвої програми – Титаренко (2007).

Проблема смисложиттєвих криз і смислових бар'єрів у дітей підліткового віку ще не була предметом спеціальних педагогічних досліджень, учені розглядали лише окремі його аспекти: виховання на основі морального ідеалу з урахуванням моральних і контрморальних якостей (Русова, 2008); підтримка і спрямування розвитку дитини у складних життєвих умовах (Корчак, 1990); постановка цілей, визначення близьких, середніх і далеких перспектив (Макаренко, 1986); визначення життєвих ідеалів та пошук шляхів власної самореалізації (Сухомлинський, 1977); формування власного «Я» через подолання себе заради чогось значущого, формування ядра характеру (Вишневський, 2008); осмислення людини як суб'єкта власного життя (Шкільна, 2014); самоусвідомлення та самовираження особистості, розкриття внутрішнього потенціалу (Сухомлинська, 2015).

Отже, актуальність проблеми смисложиттєвих криз та смислових бар'єрів у підлітків підтверджується запитамі суспільства та необхідністю створення умов для повноцінного розвитку і самореалізації особистості, визначення перспектив та життєвих цілей.

Проблема смислових бар'єрів та кризи смисложиттєвих цінностей зростаючої особистості є викликами як для сучасного суспільства, так і самої зростаючої особистості, що зумовлено необхідністю брати на себе відповідальність за власну долю та здійснювати смисложиттєвий вибір. Усвідомлений смисложиттєвий вибір має фундаментальне значення для життя особистості і стає можливим за умови сформованості смисложиттєвих цінностей.

Смисложиттєві цінності як свідомий вибір особистості виступають одночасно детермінантою, маючи певну значимість («смысл») для людини, і функцією смислу життя, що стає його спонукою і стрижнем, спрямованим на досягнення мети. Пріоритетність смисложиттєвої сфери є основною ідеєю праць Франкла (1990), який пережив нацистські табори і переконливо довів: «Прагнення знайти смисл – первинна сила в житті людини. Цей смисл є

унікальним і специфічним для кожної людини і може бути здійсненим тільки нею самою...» (Франкл, 1990, с. 154).

У межах дослідження смислу як інтегративної якості особистості значний інтерес становить розроблена Франклом теорія, яка охоплює такі три аспекти, як-от: вчення про свободу волі, вчення про життєвий смисл і вчення про пошуки смислу (Frankl, 1963; 1969). Відповідно до цієї теорії, пошук та реалізації смислу життя визначає мотивацію поведінки людини та її особистісне становлення. Сама людина не створює собі життєвий зміст: вона виявляє його в оточуючому середовищі та потім реалізує у своєму житті. Франкл увів до наукового обігу поняття «ноодинаміка» на позначення властивої для людини та необхідної для її душевного благополуччя внутрішньої напруги, що виникає між людиною, з одного боку, та об'єктивним змістом, який локалізовано в оточуючому середовищі, з іншого боку (Frankl, 1963; 1969).

Франкл (Frankl, 1969) поєднав поняття «життєвий зміст» із поняттям цінностей. Розглядаючи цю проблему у світлі пошуку справжнього життєвого смислу, вчений звернувся до уявлення про особливу групу трансцендентних цінностей, у процесі реалізації яких людина знаходить свій смисл життя. До цих цінностей Франкл відніс такі: творчі цінності (набуття смислу життя шляхом використання засобів творчості), цінності-переживання, цінності-відносини. Цінності-відносини викликають особливий інтерес, враховуючи, що вчений розглядав їх як здатність осмисленого ставлення до всіх кризових ситуацій, які виникають у житті. На переконання Франкла, існує кінцевий або вищий зміст життя, так званий надсмисл, який залишається незрозумілим для людини. Цікаво, що саме цей недоступний та окремо існуючий смисл, за твердженням Франкла, є основним джерелом свідомості життя. І, як зазначив Франкл, парадокс при цьому полягає в тому, що віра в надсмисл, який внесений у життя людини і не піддається осмисленню, робить її життя осмисленим, що загалом дозволяє подолати всілякі перешкоди (Frankl, 1963; 1969). Крім того, Франкл заперечував самоактуалізацію як смисл життя людини. Він зазначав,

що якщо є самотрансцендентна спрямованість на інших людей, то особистість, що самоактуалізується, досягне осмисленого існування (Frankl, 1969).

Завдяки наявності смисложиттєвих цінностей у людини з'являється можливість бути гнучкою у плані орієнтації на смисл життя. Тобто, вони допомагають людині, яка втратила смисл життя, заповнити виниклу пустку смислом, рятуючи її таким чином. Разом з тим, зазначені цінності деколи можуть приховувати справжній смисл життя. Смисложиттєві цінності можуть втілюватися в одній найважливішій цінності, а можуть бути «зітканими» з комплексу різних смисложиттєвих цінностей (Семиков, 2009, с. 51). Смисложиттєві цінності визначають моральну самосвідомість особистості і проявляються у ставленнях до себе, людей, суспільства, характеризуючи моральні потреби людини в любові, свободі, справедливості, повазі та гідності. Вони співвідносяться з цінністю життя, ревізією минулого та моделюванням майбутнього.

З метою виявлення уявлень підлітків про смисл життя нами було запропоновано анкету «Смисл життя». Результати наводяться нижче (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Результати анкетування підлітків «Смисл життя»**

Запитання/Відповіді	Підлітки		Стать				Місцевість проживання			
			Дівчата		Хлопці		Сільська		Місто	
	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Що собою представляє смисл життя?										
радість і щастя	12,31	49	15,74	31	8,96	18	12,34	19	12,30	30
допомога іншим	20,35	81	22,34	44	18,41	37	20,78	32	20,08	49
продовження роду	58,54	233	59,90	118	57,21	115	62,99	97	55,74	136
не можу сказати	8,79	35	2,03	4	15,42	31	3,90	6	11,89	29
Чи відбулися у Вас зміни у розумінні смислу життя за останні роки?										
так	72,11	287	51,27	101	50,25	101	59,09	91	80,33	196
ні, ніхто над цим не замислюється поки живе	19,60	78	11,68	23	34,33	69	35,71	55	9,43	23
не можу сказати	8,29	33	37,06	73	15,42	31	5,19	8	10,25	25

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Що найбільше впливає на становлення смислу життя (поставте в порядку значущості):										
а) приклад батьків	28,89	115	40,61	80	17,41	35	27,92	43	29,51	72
в) спілкування з однолітками	24,87	99	20,81	41	28,86	58	29,87	46	21,72	53
б) інформація зі СМІ	22,36	89	10,66	21	33,83	68	16,88	26	25,82	63
д) спілкування з педагогами	10,80	43	11,68	23	9,95	20	6,49	10	13,52	33
г) власний життєвий досвід	7,79	31	10,66	21	4,98	10	15,58	24	2,87	7
е) читання літератури	5,28	21	5,58	11	4,98	10	3,25	5	6,56	16
Які навчальні дисципліни допомогли (чи допомагають) Вам у пошуку смислу життя?										
українська література	17,34	69	16,75	33	17,91	36	20,78	32	15,16	37
зарубіжна література	34,92	139	39,59	78	30,35	61	35,06	54	34,84	85
образотворче мистецтво	7,79	31	10,15	20	5,47	11	3,90	6	10,25	25
навчання не допомагає знаходити смисл життя	39,95	159	33,50	66	46,27	93	40,26	62	39,75	97
Чи можете Ви сформулювати смисл власного життя?										
хочу бути щасливим	38,94	155	39,59	78	38,31	77	55,84	86	28,28	69
хочу мати сім'ю дітей і матеріальний достаток	50,00	199	89,85	177	10,95	22	70,78	109	36,89	90
хочу жити в любові	9,80	39	10,66	21	8,96	18	7,79	12	11,07	27
хочу бути самодостатнім і допомагати іншим	14,82	59	8,63	17	20,90	42	13,64	21	15,57	38
хочу принести користь вітчизні	15,33	61	4,06	8	26,37	53	16,88	26	14,34	35
хочу, щоб мої батьки пишалися мною	50,50	201	46,19	91	54,73	110	61,69	95	43,44	106

Підлітковий вік є сенситивним у плані осягнення смислу життя, вироблення відповідного світогляду, визначення шляхів самореалізації. В цей період помітними стають внутрішні суперечності особистості, неготовність конструктивно розв'язувати проблеми, адекватно реагувати на життєві виклики, що породжує різного роду морально-етичні деформації та деструктивно позначається на поведінці.

Підлітки часто відмовляються від смисложиттєвих цінностей, якщо вони не отримують схвалення значущих дорослих чи підтримки однолітків. Намагаючись розширити межі своєї свободи, підлітки виявляють особливий

інтерес до усього забороненого. Деколи такі прагнення бувають небезпечними для життя і здоров'я підлітків. Це пояснюється несформованістю волі і моральних потреб дітей цього віку.

Прагнучи до самостійності, підліток не завжди може визначити свої життєві пріоритети та життєві цілі, однак прагне випробувати себе у самих найнебезпечніших ситуаціях, не розуміючи їх можливих наслідків. Їхнє прагнення до смисложиттєвих цінностей може поєднуватися нерозбірливістю у засобах досягнення, виправданням своїх аморальних вчинків високою метою, шляхетними бажаннями.

Усвідомлення підлітками скінченності життя як одна з екзистенційних проблем людства також є причиною смисложиттєвої кризи підлітків, що спонукає замислитися над смыслом життя і переоцінкою цінностей. Як правило такі кризи підлітки переживають, втрачаючи когось з рідних, однолітків чи важко захворівши. Підлітки бояться смертельних хвороб (COVID–19, ВІЧ/СНІД, онкологічних хвороб та інше), ДТП, травм, насилля та психічних відхилень. Бесіди свідчать, що підлітки долають такі смисложиттєві кризи, використовуючи механізми самозахисту: проявляють інтерес до життя; намагаються виробити позитивне мислення; заперечують можливість смерті або відтермінують її на невизначено далекий час.

Смисложиттєву кризу може спричинити конфлікт цінностей, що на інтроперсональному рівні можна охарактеризувати, як стан дисгармонії особистості, обумовлений взаємовиключними бажаннями, цілями, прагненнями.

Дорослішання дітей, набуття життєвого досвіду сприяє формуванню смисложиттєвих цінностей, які не є рядоположними чи рівнозначними, а можуть бути різноспрямованими. Конфлікт цінностей передбачає внутрішню суперечність інтересів, мотивів, переконань і засобів для досягнення мети. Таким чином, конфлікт цінностей ставить особистість перед моральною дилемою вибору.

Опитування показало, що підлітки вважають смисложиттєві цінності стимулом для власного розвитку (29,5 %), важливим життєвим вибором (27,9 %), метою (18,5%), особистим досягненням (1,5%). Водночас – завадою для вільного розвитку (9,2%), зашореністю лише на якомусь окремому аспекті життя (8,1%), постійною боротьбою із самим собою (3,5%), досягнення одних цінностей заважають досягненню інших цінностей (0,3%). 1,5% респондентів не змогли відповісти, оскільки навіть не задумувалися над цим питанням.

Внутрішні смисложиттєві протиріччя підлітків часто зумовлені як об'єктивними (конкретна ситуація, інформація, обмежені можливості), так і суб'єктивними (настрій, бажання, амбіції, емоції, невдоволеність собою, життям тощо) чинниками. Нездатність керувати собою, власними ресурсами, поспішність у висновках зазвичай поглиблюють смисложиттєву кризу підлітків та потребують вольових зусиль у роботі над собою.

Смисложиттєва криза виявляє нездатність особистості реалізувати важливі життєві задачі і самореалізуватися.

Нами виділено наступні типи смисложиттєвої кризи:

- *акедія* (втрата смислу буття, зневіра у вищих цінностях), що на психологічному рівні проявляється у пригніченості, розчаруванні, а на соціальному – в халатності, ліні, безвольності (*Творение аввы*, 1994);
- *екзистенційна фрустрація* виявляється у відсутності смисложиттєвих орієнтирів, песимізмі, депресії, деструктивних ідеях, які блокують смисложиттєву сферу особистості, є чинником імпульсивних, спонтанних рішень, неадекватної оцінки реальних ситуацій (Камедина, 2000);
- - *біографічна криза* як переживання власного непродуктивного життя, невиконання власної життєвої програми, нереалізованості, нездатність конструктивно реалізувати смисл життя (Ахмеров, 2015; Карпинский, 2010; Карпинский, 2011);
- *криза безглуздості* (неспроможність віднайти смисл життя) (Карпинский, 2010; Карпинский, 2011; Хюбнер, 2006; Ялом, 2019);

- *криза смисловтрати* (унемоżliвлення зберегти віднайдений смисл життя) (Карпинский, 2010; Magomed-Emino, 1997);
- *віртуалізація життя* характеризує не лише сучасних підлітків, а й їхню нездатність адаптуватися в реальному житті, спілкуватися з однолітками, самостійно вирішувати проблеми (Бондаренко, 2006; Воробьев, 2007);
- *самотність, нудьга* спонукають підлітків до ризикованих вчинків, самовипробувань, пошуку «гострих» почуттів (Хюбнер, 2006);
- *душевні потрясіння і відчай* є причиною знецінення життя і навіть відмови від нього (Бурбо, 2003).

Таким чином, смисложиттєві кризи підлітків є особистісним феноменом, який характеризує нездатність особистості реалізуватися у житті та блокує смислотворчі процеси, розвиток внутрішнього світу, конструктивну і продуктивну діяльність. Смисложиттєві кризи пов'язані з життєвим вибором особистості та осмисленням власного потенціалу можливостей у їх вирішенні з метою досягнення смислу життя.

Вироблення особистістю смисложиттєвих цінностей передбачає планування життя, розроблення життєвої стратегії, які б допомогли досягти мети і подолати бар'єри: внутрішні (бар'єри, протиріччя, конфлікти, особистісні якості, страхи) і зовнішні (життєві обставини, ситуації, несприятливі умови, суспільні і політичні кризи тощо).

Важливо те, що підлітки, які обирають шлях подолання внутрішніх бар'єрів та протиріч у досягненні смисложиттєвих цінностей через саморозвиток і самовдосконалення, значно легше переживають вікову кризу, оскільки займаються конструктивною діяльністю, що допомагає їм самостверджуватися шляхом внутрішньої роботи над собою.

Отримані результати дослідження також підтверджені методом медіаторного (каузального) аналізу (Baron, & Kenny, 1986), відповідають усім зазначеним критеріям і доводять, що через зростання конфліктності смислу життя знижується конструктивність та продуктивність життєдіяльності особистості, що проявляється у невдоволеності життям (коефіцієнт  $a = -2,9$ ,

$p \leq 0,05$ ), супроводжується посиленням кризових проявів (коефіцієнт  $b = -0,86$ ,  $p \leq 0,001$ ). За умови контролю, рівень смисложиттєвої кризи знижується через коефіцієнт опосередкованого впливу ( $c' = 5,39$ ,  $p \leq 0,01$ ) порівняно з коефіцієнтом безпосереднього впливу ( $c = 10,89$ ,  $p \leq 0,001$ ).

Виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків є ключовим питанням сучасної педагогіки, спрямованої на забезпечення умов для самоздійснення і самореалізації особистості, що потребує уваги у вирішенні проблеми смисложиттєвих криз та подолання бар'єрів на шляху до мети. «Справа, мабуть, у тому, що дитині в чомусь хочеться виявити свою людську суть, випробувати, перевірити, утвердити сили своєї особистості. Те, що дозволяється не цікаве, значно привабливіше заборонене» (Сухомлинський, 1977, с. 267).

В екзистенційно-феноменологічній концепції представлено добре розроблені механізми регуляції особистісного ставлення до життя, формування почуття творення власного життя і самого себе, де акцентується на осмисленні життя через переживання. Проведений аналіз наукових праць дозволив виявити п'ять базових проявів смисложиттєвої кризи, що виявляється у переживанні:

- задоволення життям (оцінка життя, реалізація сутнісних сил та власного смислу життя (Абульханова-Славская, 1991; Муздыбаев, 1998);
- емоцій, таких, як: страх, тривога, фрустрація, що свідчать про життєву розгубленість, смисложиттєву невизначеність (Фром, 1990; Франкл, 2000);
- часової проєкції смисложиттєвих цінностей, як минуле-теперішне-майбутнє у їх динаміці, що свідчить про трансформацію, відмову або її підміну одних цінностей іншими (Кащук, 2012; Ленгле, 2005);
- яскравість або насиченість життя, що виявляється у гармонії зі світом, з самим собою і власним смислом життя (Мадди, 2005; Карпинский, 2010);
- смисложиттєвої включеності, як активності особистості у реалізації смисложиттєвих цілей і здатності долати труднощі і бар'єри (Фром, 1990).

Сучасні дослідження доводять пряму залежність смисложиттєвих криз від конструктивної та продуктивної діяльності, як ефективного шляху

самореалізації і втілення власного смислу життя особистості, що визначається параметричними (Sobel, 1982) і непараметричними (Hayes, 2009) методами медіаторного аналізу.

Смисложиттєві кризи підлітків визначено як особистісний феномен, який характеризує нездатність особистості реалізуватися у житті та пояснює блокування смислотворчих процесів, конструктивної і продуктивної діяльності, розвитку внутрішнього світу.

Найзначущими типами смисложиттєвих криз є акедія, екзистенційна фрустрація, біографічна криза, криза безглуздості, криза смисловтрати, віртуалізація життя, самотність, нудьга, душевні потрясіння і відчай.

Доведено, що смисложиттєві цінності є свідомим вибором особистості, спрямованим на досягнення мети життя. Вони виступають одночасно детермінантою (мають певну значимість (смысл) для людини) і функцією смислу життя (виступають його спонукою і стрижнем).

Дослідження дозволило виявити найважливіші проблеми і тенденції у вирішенні проблеми смисложиттєвих криз та бар'єрів сучасних підлітків. Достовірність використаних методів дослідження підтверджується результатами досліджень вітчизняних та зарубіжних учених, порівнянням результатів дослідження з іншими вибірками. Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися у дослідженнях із зазначеної проблеми та в організації виховної роботи закладів загальної середньої освіти, підготовки майбутніх педагогів.

Подальшого вивчення потребує проблема розробки технологій розв'язання смисложиттєвих криз та подолання бар'єрів у практиці виховання сучасних підлітків. Надзвичайно важливим є вивчення зарубіжного досвіду із зазначеної проблеми.

## **4.2. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків**

Життя людини за своїм наповненням суттєво відрізняється у мирний і воєнний час, що проявляється у ставленні особистості до самої себе, до інших людей, до навколишнього. На відміну від мирного часу, коли особистість може вибудовувати середні та далекі перспективи, планувати своє майбутнє, в умовах війни зростає фактор невизначеності, який має значний вплив на смисложиттєву сферу особистості підлітка.

Війна становить серйозну загрозу життю і здоров'ю дітей. За даними ООН та ЮНІСЕФ на кінець березня Україну покинуло 2 млн. дітей, ще 2,5 млн. дітей отримали статус внутрішньо переміщених осіб (ООН: через війну, 2022), окрім того 226 дітей загинуло, 415 отримали поранення (Офіс Генерального прокурора, 2022). Усе це підтверджує, що діти є найбільш вразливою групою в умовах війни і потребують всебічної підтримки, допомоги і уваги до їхньої смисложиттєвої сфери як умови їхнього виживання і розвитку.

Аналіз стану досліджень війни та її впливу на смисложиттєві цінності сучасних підлітків свідчить про інтерес учених різних галузей до зазначеної проблеми. Так, у філософських дослідженнях Барта, Маркса, Ніцше, Шопенгауера війна розкривається як певне протистояння, боротьба, конфлікт та осмислюється її вплив на особистість, суспільство.

З точки зору Хайдеггера, особистість усвідомлює смисложиттєві цінності лише «перед лицем смерті». Страх смерті спонукає людину піднятися над буденним, над собою, визначити найголовніше і найважливіше у своєму житті. Саме по собі трагічне людське буття підкреслює цінність совісті, свободи, вчить людину бути рішучою у досягненні життєвої мети. Гуманістична, за своєю суттю, філософія М. Хайдеггера спрямована на гармонійне буття людини у світі, створення умов для її творчості і самодостатності (Хайдеггер, 2007).

У християнській антропології Бердяєва (1993) проблема смисложиттєвих цінностей розгортається довкола трагічності буття, втрати себе, самостійності,

самодіяльності, як свободи. Філософ гостро критикує погляди Кіркегардта, який обґрунтовував вибір особистістю смисложиттєвих цінностей страхом і жахом перед трансцендентною таємницею буття. Такий підхід дозволяє Бердяєву розглядати смисложиттєві цінності через призму етики закону, етики спокутування і етики творчості. На його думку, смисложиттєві цінності особистості (любов, свобода, добро, краса, істина) визначають повноту її життя, однак конфлікт добра і зла, окремих цінностей виявляють трагедію особистості, її пробудження, боротьбу, самозростання і самовизначення, що передбачають певні жертви, без яких особистість не може реалізуватись: «...Людині належить до кінця пройти шлях роздвоєння і шлях страждання, який важко пережити» (Бердяєв, 1993, с. 357).

У сучасних психологічних дослідженнях увага акцентується на довготривалих наслідках війни для дітей підліткового віку, які можуть стикатися з несподіваними для них травматичними подіями, а також з довготривалими несприятливими подіями, що є причиною непродуктивних стратегій поведінки підлітків. Як правило, підлітки, які переживають війну, страждають від стресу, депресій, тривожності, ПТСР, втрати ідентичності, закриваються у собі, обирають добровільну соціальну ізоляцію, а також асоціальну поведінку (Joshi & O'Donnell, 2003; Machel, 2001). Усі ці прояви, на думку дослідників, є «нормальною реакцією на ненормальні події» (Joshi & O'Donnell, 2003, р. 288).

Досліджуючи психічне здоров'я дітей у зонах воєнних конфліктів Афганістану, Балкан, Іраку, Ізраїлю, Камбоджі, Лівану, Палестини, Руанди, Сомалі, Уганди, Чечні, Шрі-Ланки, Мурті та Лакшмінараяна (Murthy & Lakshminarayana, 2006) дійшли висновку, що психологічні травми, отримані підлітками у ході війни, мають довготривалі наслідки для їхньої психіки і можуть стати перешкодою у майбутньому житті, виборі цілей та стратегій життя. У дослідженнях Сміта (Smith, 2001) зацентровано на негативних чинниках війни, що впливають і на смисложиттєву сферу підлітків. Серед яких: відсутність ресурсів для забезпечення базових потреб (житло, вода, їжа, освіта,

права, тощо); розрив сімейних стосунків (втрата, розлука, переміщення); стигматизація, дискримінація, насильство; песимістичний погляд на життя (переживання втрат, горя, руйнувань), що позначаються на ставленні підлітків до життя та виборі смисложиттєвих цінностей (Smith, 2001).

Однак, психологи радять не сприймати підлітків виключно як пасивних жертв війни, оскільки вони є членами суспільства зі своєю активною життєвою позицією і здатні самостійно приймати рішення, створювати власні стратегії виживання (Dupuy & Peters, 2010), у несприятливих умовах проявляють життєстійкість (Jones, 2013; De Jong et al., 2002; Ferrari, 2013) і всупереч обставинам виростають повноцінними людьми.

Реалістично оцінюючи життя та дитинство й дитину у непростих життєвих ситуаціях, Я. Корчак звертає увагу на роль батьків, які мають допомогти дитині зрозуміти життя і себе в ньому. «Чимало у нас, у дітей, прикрощів, тому що ми не знаємо, як правильно жити» (Корчак, 1983, с. 445). Деякі батьки можуть спокійно пояснити, однак більшість сердиться чи не знаходить часу. Дітям важко зрозуміти і вони не можуть насмілитись запитати про вкрай важливі для них речі, то ж їм доводиться самотужки омислювати своє життя. Чимало дітей уже в дитинстві мають негативний життєвий досвід, що педагог пояснює важкими умовами життя, війною, хворобами чи іншими проблемами, який позначається на розумінні найважливіших цінностей та їхній деформації. Розглядаючи дитину у пошуках себе і свого призначення, педагог зазначає: «Людина не тільки пам'ятає, але й забуває, не тільки помиляється, але й виправляє свої помилки, не тільки втрачає, але знаходить» (Корчак, 1983, с. 463). Тому метою педагога є виховувати зростаючу особистість з почуттям власної гідності, вірою у свої сили, переконаною у тому, що зможе реалізуватися у житті. Зазначені положення є актуальними і сьогодні, коли діти розпочинають своє життя у непростих умовах.

Війна – це збройна боротьба між країнами, державами за території, ресурси, сфери впливу, що супроводжується нав'язуванням чужорідної політики, з метою зміни політичного чи суспільного устрою, відмови від

свободи, права вибору та супроводжується економічними і людськими втратами. Війна – це завжди руйнація, і не лише військових чи цивільних об'єктів, а й, насамперед, звичного життя людини, її життєвих планів, що викликає стрес.

Ми розуміємо стрес як реакцію організму на зовнішні сильні подразники. Стрес як психічне напруження є відповіддю організму на екстремальні умови, надзвичайні ситуації, які виникають під час війни.

За Сельє (1982) можна виділити 3 стадії розвитку стресу:

1. Тривога ( включає фази шоку і протишоку, що дозволяє індивіду мобілізувати свої сили з метою боротьби або втечі від небезпеки).
2. Адаптація (приспосовування до обставин, які склалися. На цьому етапі зростає опірність і стійкість особистості до випробувань, негативних чинників).
3. Виснаження (розлад механізмів саморегуляції).

Під час війни неможливо уникнути стресів, які обов'язково позначаються на духовному і психологічному здоров'ї дітей підліткового віку. Водночас, стреси мають не лише негативний вплив, вони також допомагають вижити у несприятливих умовах, виявляючи стійкість, за умови, якщо людина має чіткі життєві цілі і смисл життя.

Педагогам і психологам у роботі з дітьми підліткового віку слід звертати увагу на події, які є стресогенними для вихованців. Проведена бесіда з педагогами і батьками показала, що найбільшими стресорами для підлітків є сирени, бомбардування та обстріли, навіть якщо вони далеко; паніка дорослих; різного роду диверсійні дії і теракти; комендантська година та обмеження воєнного часу; руйнування житлових будинків; необхідність перебувати у бомбосховищах; інформація про масове насилля, полонених, тортури, втрати. Для дітей, які опинилися в окупації – її наслідки, масове насилля, виживання у надзвичайних ситуаціях, постійні загрози життю, втрата рідних, ризики пов'язані з евакуацією, спогади, тощо. Усе це позначається на уявленнях підлітків про життя і смисложиттєві цінності, про важливе і другорядне, конечність життя, тощо.

В умовах війни зростає необхідність формування стресостійкості у дітей підліткового віку, як необхідної умови вирішення життєвих задач без шкоди для власного життя чи втрат. Рівень стресостійкості залежить від здатності особистості адекватно оцінювати ситуацію і власні можливості, навичок самоконтролю, вмотивованості, знаходити рішення у надзвичайних ситуаціях, не занурюючись у стан стресу. Стресостійкість підлітків у період війни значною мірою залежить від підтримки сім'ї та психолого-педагогічної допомоги.

Така психолого-педагогічна допомога підліткам має спрямовуватися на розвиток:

- емоційної стійкості усіх суб'єктів виховного процесу;
- планування життя, яке має на меті організувати своє життя і спрямовувати до важливої мети;
- врахування досвіду виживання минулих поколінь в умовах війни;
- створення власного досвіду подолання труднощів.

У період війни у підлітків спостерігаються гострі емоційні реакції на те, що відбувається, емоційні перепади, істерики, надмірне збудження, стан ступору, страх тощо. Під впливом драматичних подій може втратитися здатність до співпереживання (дереалізації), як захисна реакція психіки. Ті підлітки, що перебувають у безпеці далеко від військових дій відчують провину або комплекс того, хто вижив. Виходячи з цього емоційна стійкість допомагає особистості справитися з негативним досвідом, який вона отримала. Емоційна стійкість дозволяє пристосуватися до нових реалій, яких раніше не було та сприймати труднощі як тимчасові. Також це здатність приймати рішення в умовах серйозних життєвих стресорів (Kaplan et al., 1996).

Емоційна стійкість поєднує фізичні (здоров'я, енергійність, витривалість), психологічні (самооцінка, саморегуляція, увага, цілеспрямованість) та моральні (любов, партнерство, ідентичність) характеристики. Підвищення рівня емоційної стійкості здійснюється за рахунок розвитку самосвідомості

особистості; самоконтролю особистості; критичного мислення; сили волі, рішучості та наполегливості; міжособистісних стосунків та комунікацій.

Війна – це невизначеність, а також руйнування життєвих планів і майбутнього особистості, що викликає тривогу і розгубленість у підлітків.

Використана нами методика «Толерантність до невизначеності» Бандера спрямована на визначення інтолерантності до форс-мажорних непередбачуваних та неконтрольованих ситуацій. Підлітки, які разом з батьками покинули свої домівки, переживають тривожність, мають доволі розмиті перспективи на майбутнє, мають проблеми з адекватним сприйняттям нової чи незвичної інформації, що позначається на прийнятті рішень у нестандартних ситуаціях та їхній поведінці в умовах невизначеності. Такі діти з невизначеними смисложиттєвими цінностями, відсутністю планів на майбутнє потребують психологічної підтримки та корекційної роботи фахівців.

Для школярів з песимістичним баченням власного призначення, невизначеною життєвою перспективою, низьким рівнем осмисленості власного життя характерна агресивна деструктивна поведінка, тиск на інших, конфронтація. Дітям з пасивною позицією більше притаманна втеча чи уникнення вирішення проблем, надмірна обережність та поміркованість у прийнятті рішень, прагнення до соціальної самоізоляції, небажання спілкуватись з іншими людьми. У таких випадках важливо, орієнтувати підлітків на заміну довгострокових планів на короткострокові, планування свого дня, оскільки в умовах війни людина не може контролювати своє життя як завжди.

Однак, навіть для короткострокових планів варто продумувати альтернативу.

В умовах, коли рішення необхідно ухвалювати терміново, незважаючи на обставини їх краще обговорити, зважити всі «за» і «проти». Виконання щоденних обов'язків та дотримання гігієни знижує напругу і додає почуття стабільності під час війни. Дослідження підтвердило, дівчата і хлопці по-різному мотивовані на досягнення (вироблення) власних смисложиттєвих

цінностей. Що виявляється у тому, що дівчата більше мотивовані на результат, тоді як хлопці – на самовдосконалення і змагання.

У хлопців і дівчат пріоритетними є різні потреби: у хлопців домінує потреба досягнень, у дівчат – емоційного прийняття. Також привертає увагу той факт, що хлопці і дівчата мотивовані на досягнення у різних видах діяльності. Якщо дівчата більше вмотивовані на уникнення невдач, то хлопці – на ризиковану поведінку заради високої мети.

Ще одним важливим чинником є врахування досвіду минулих поколінь виживання в умовах війни. Усвідомлення підлітками того факту, що війну переживали їхні дідусі і бабусі, інші члени сім'ї допомагає краще зрозуміти і свої можливості, потенції, налаштуватися на виживання у несприятливих умовах. Досвід облаштування безпечних місць при загрозі обстрілів, розподіл ресурсів, піклування про інших людей, допомога, волонтерство, навчання, саморозвиток є важливою умовою формування смисложиттєвої сфери зростаючої особистості.

Питання смисложиттєвих цінностей підлітків в період війни є умовою виживання. На цьому наголошував Франкл (1990), який радив:

- 1) практику глибоких роздумів («уяви, що живеш вдруге...»);
- 2) «витискати» смисл навіть із страждань;
- 3) обрати відповідальність;
- 4) допомогти віднайти смисл іншим.

На підтвердження цих положень, у статті «Динаміка та цінності» Франкл (2002) писав: «Чи впливають які-небудь обставини, внутрішні або зовнішні, на конкретного індивіда або ні, та в якому напрямі здійснюється цей вплив – все залежить від індивідуального вільного вибору. Не умови примушують мене, а я визначаю, піддаватися ним чи ні. Нема нічого такого, про ще можна було б сказати, що це повністю обумовлює людину, не залишаючи їй хоча б найменшої свободи. Ніякі події, ніякі сили не в змозі повністю обумовити смисл буття людини. Людина, зрештою, робить це сама.

Вона визначає не лише свою долю, але також саму себе, оскільки формує та оформляє не лише шлях свого життя, але також своє власне «я» (Франкл, 2002).

На основі аналізу наукових джерел визначено війну як збройну боротьбу між країнами, державами за території, ресурси, сфери впливу, що супроводжується нав'язуванням чужорідної політики, з метою зміни політичного чи суспільного устрою, відмови від свободи, права вибору та супроводжується економічними і людськими втратами. Доведено, що підлітки, які переживають війну, страждають від стресу, депресій, тривожності, ПТСР, втрати ідентичності, закриваються у собі, обирають добровільну соціальну ізоляцію, та асоціальну поведінку.

Підтверджено, що смисложиттєві цінності виступають умовою виживання підлітків у період війни через формування емоційної стійкості, планування життя та врахування досвіду виживання минулих поколінь в умовах війни, створення власного досвіду виживання. Таким чином, підтримка сім'ї та психолого-педагогічна допомога фахівців сприяють підвищенню рівня стресостійкості підлітків в умовах війни.

Дослідження не вичерпало усіх можливостей. Подальшого вивчення потребує проблема подолання смисложиттєвої кризи в умовах війни та розроблення змістово-методичного забезпечення процесу виховання смисложиттєвих цінностей підлітків в сучасних умовах.

## РОЗДІЛ 5

### СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАНOSTІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ

#### **5.1. Методика вивчення стану вихованості смисложиттєвих цінностей у підлітків в умовах євроінтеграційного поступу України**

Виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи є результатом гуманізації суспільства, незворотніх демократичних процесів й виступає важливою умовою оздоровлення суспільства в цілому і мікросоціуму зокрема, чому сприяє атмосфера доброзичливості, поваги та ціннісного ставлення до людини, ставлення до неї не як до засобу, а лише як до мети. Смисложиттєві цінності є тим феноменом, які інтегрують досягнення людства у царині моралі та виступають спонукою до саморозвитку і самотворення особистості, характеризуючи моральну свідомість та самосвідомість особистості.

З метою вивчення рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи нами була розроблена програма констатувального етапу експерименту.

Зміст програми передбачав визначення експериментальної бази, добір діагностувальних методик і методів вивчення проблеми і за їх допомогою виявлення рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи на основі встановлених критеріїв та показників. Проведення діагностики передбачало чітку логіку та поетапність проведення дослідницьких процедур відповідно до поставлених завдань, які не лише доповнювали, а й перевіряли одна одну.

Експериментальне дослідження здійснювалося у чотири етапи:

На першому етапі розроблялась програма педагогічної діагностики, підбирались емпіричні індикатори, з'ясовувались характеристики вихованості смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи.

На другому етапі виявлялись знання, уявлення, судження учнів основної і старшої школи про смисложиттєві цінності, ступінь розуміння учнями основної і старшої школи таких понять як: «смысл життя», «смисложиттєві цінності», «гідність», «свобода», «відповідальність», «справедливість», «любов», «дружба» і усвідомлення їх необхідності у житті.

На третьому етапі етапі досліджувалися почуття, переживання, вольові спонуки та мотиви смисложиттєвої сфери школярів, а також основні труднощі і проблеми у вихованні моральної смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи.

На четвертому етапі співвідносились знання про смисложиттєві цінності, емоції, воля з реальними вчинками та поведінкою учнів основної та старшої школи та виявлялись рівні вихованості смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи.

Розв'язанню завдань дослідження сприяли організовані та проведені нами науково-методичні студії в рамках Фестивалю педагогічних інновацій (2016) та науково-практичні семінари для вчителів експериментальних шкіл, де піднімалися і обговорювалися питання пов'язані з організацією та проведенням констатувального етапу експерименту.

Педагогічна діагностика констатувального експерименту опиралась на критерії, які були визначені нами, виходячи із структури поняття «смисложиттєві цінності».

Виходячи з нашого розуміння смисложиттєвих цінностей та враховуючи особливості молодшого і старшого підліткового та раннього юнацького віку, нами визначено компоненти, критерії та показники в оцінюванні рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей.

Когнітивний критерій включає уявлення учнів основної і старшої школи про смысл життя та знання і судження про смисложиттєві цінності, усвідомлення себе активним суб'єктом життя, розуміння значущості у власному житті таких цінностей як свобода, справедливість, гідність, любов і дружба.

Емоційно-ціннісний критерій характеризують інтерес до себе як особистості здатної ставити перед собою цілі і досягати їх, свого внутрішнього світу, почуття любові, дружби, гідності, прагнення до свободи та справедливості, потреба в осягненні смислу життя і виробленні власних смисложиттєвих цінностей.

Вольовий критерій визначають моральна спрямованість і внутрішня спонуканість до засвоєння і вироблення власних смисложиттєвих цінностей, рефлексія і саморефлексія, вміння зосереджуватись та намагання самостійно визначити мету життя, життєві цілі і пріоритети і шляхи їх досягнення.

Показниками діяльнісно-практичного критерію визначено вміння ставити перед собою мету і досягати її моральними засобами, здійснювати рефлексію життєвого досвіду та робити моральний вибір, навички роботи на власним удосконаленням, протистояння аморальним та маніпулятивним явищам.

Визначені нами критерії і показники сприяли об'єктивній констатації досліджуваного явища.

Метою педагогічної діагностики було виявлення рівня вихованості смисложиттєвих цінностей учнів основної і старшої школи за допомогою визначених критеріїв і показників; дослідження проблем і труднощів, з якими стикається дитина у виборі смисложиттєвих цінностей; встановлення кореляційних зв'язків між моральними якостями дитини і її самореалізацією; впливу школи і сім'ї на виховання смисложиттєвих цінностей.

Педагогічна діагностика виступає особливою галуззю педагогічних знань, специфічною практичною діяльністю, спрямованою на вивчення перебігу й результатів педагогічного процесу, вивчення кількісних і якісних змін, з метою його вдосконалення (Дубасенюк & Вознюк, 2011, с. 74–75).

Без педагогічної діагностики не можливо визначити педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей учнів основної і старшої школи.

Узагальнення наукових праць дає змогу виділити основні функції педагогічної діагностики, як-от:

- контролююча (контроль і перевірка впливу різних методів, аналіз та співставлення результатів творчої діяльності учнів);

- виховна (методи діагностики одночасно виступають і методами виховання, здатними викликати інтерес, зацікавлення у дітей, бажання працювати над собою у цьому напрямі);

- розвивальна (як здатність активізувати моральні знання при розв'язанні проблемних ситуацій, у роботі над творчими завданнями);

- афективна (переживання за результати своєї діяльності, націленість на результат, задоволення моральних потреб, почуття радості, задоволення від спільної діяльності, уваги до своєї особистості);

- інформаційна (збір даних, порівняння, накопичення статистичних даних, доступ до необхідної інформації);

- оціночна (аналіз та виявлення тенденцій, рівнів, динаміки);

- коригуюча (виявлення проблем, недоліків та внесення змін у виховний процес з метою їх усунення);

- прогностична (на підставі проведеної діагностики формується загальна картина виховного процесу, моделюються педагогічні умови та шляхи виховання смисложиттєвих цінностей учнів основної і старшої школи, прогнозуються результати дослідження);

- організаційна (полягає в організації, плануванні, регламентації діагностувальних процедур).

Практика показала, що функції діагностувальних методів можуть змінюватися у залежності від їх використання та завдань, які вони покликані вирішити.

Для розв'язання завдань констатувального експерименту використовувався комплекс діагностувальних методів таких як: анкетування (анкети «Смисл життя» Г. Вайзера із закритими питаннями, «Справедливість» Беха), бесіди, інтерв'ю, тестування (тест смисложиттєвих цінностей (СЖО) адаптований Д. Леонтьєвим, тесту життєстійкості (ТЖС) Мадді в адаптації Д. Леонтьєва; опитувальник – толерантність до невизначеності Баднера в

адаптації Солдатової; сформованість конструктивних копінг стратегій SACS («Стратегії подолання стресових ситуацій») Хобфолла, адаптована методика ранніх спогадів (РС) Адлера), метод незакінченого речення, експертної оцінки, незалежних характеристик, проблемних ситуацій, творчих завдань, педагогічного спостереження, вивчення документів і матеріалів навчально-виховної роботи класних керівників, що забезпечило би достовірність і об'єктивність показників констатувального експериментів.

Діагностування вихованості смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи передбачало використання емпіричних методів. До емпіричних методів відносять метод вивчення літератури, спостереження, бесіду, опитування, вивчення продуктів діяльності і узагальнення педагогічного досвіду, експеримент.

Опитувальні методи (бесіди, інтерв'ю, анкети) є універсальним засобом отримання інформації про знання, уявлення, судження стосовно смислу життя, смисложиттєві цінності учнів основної і старшої школи.

Бесіда, як один з найбільш поширених методів діагностики сприяла кращому розумінню внутрішнього світу вихованців, їхніх труднощів і проблем у смисложиттєвій сфері, що потребують вирішення. Важливим моментом у проведенні бесіди було налагодження довірливих стосунків між педагогом і вихованцем, повага до думки дитини. Бесіди проводилися індивідуально чи з групою. Під час дослідження використовувалися репродуктивні, проблемні і дискусійні бесіди.

Інтерв'ю використовувалося у тих випадках, коли важливо було виявити рівень компетентності, особистого досвіду, точку зору учнів з досліджуваної проблеми. У своїх інтерв'ю, студенти давали оцінку різним явищам життя, виражали своє бачення проблеми.

Анкетування здійснювалося з метою виявлення інтересів, моральних потреб, загальних тенденцій, з урахуванням вікових особливостей, рівня знань, морального досвіду молодших підлітків, старших підлітків та старшокласників. Школярам пропонувалися анкети закриті (з варіантами відповідей) і відкриті

(відповідь потрібно було сформулювати самостійно), як розроблені нами, так і авторські. Зокрема, анкети «Смисл життя» Вайзера із закритими питаннями, «Справедливість» Бега з відкритими питаннями. Слід зазначити, що анкети для молодших підлітків містили менше запитань, ніж для старших підлітків, анкети для старшокласників були більш складними, ніж для учнів основної школи, що відповідає віковим особливостям школярів.

Метод незакінчених речень, за своїм характером прогностичний, використовувався нами як спосіб продовження думки, завершення судження, що відображає емоції, переживання та мотиви учнів. Використання методу незакінчених речень дало змогу зрозуміти, що найбільше цінують школярі різних вікових груп.

Продуктивними методами на констатувальному етапі експерименту виявилися аналіз творчих робіт та тести. За Кеттелом, організація і проведення тестів передбачає створення однакових умов для всіх, формулювання завдань відповідно до віку дітей, чітке дотримання інструкції, обмеження часу, обробка результатів за визначеними критеріями, показниками і статистичними методами. Продумана процедура, стандартизовані запитання і відповіді, способи їх обробки забезпечують об'єктивність, валідність і надійність отриманих результатів за допомогою тестів.

Осмишеність життя позначається на смисловій регуляції поведінки індивіда, ставленні до життя, що зумовило необхідність використання версії тесту Крамбо, Махолика «Мета життя» (Purpose-in-Life Test, PIL) (1964), адаптованої Леонтьєвим «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) (1992).

Зазначена методика містить 20 симетричних шкал-запитань, кожна з яких складається з пари цілісних альтернативних пропозицій з однаковим початком. Показники тесту включають в себе загальний показник осмишеності життя (ОЖ), а також п'ять субшкал, що відображають три конкретні смисложиттєві орієнтації та два аспекти локусу контролю:

- «Цілі у житті» характеризують цілеспрямованість, наявність або відсутність у житті школярів смислу життя, життєвої мети, цілей (намірів,

покликання) у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і перспективу.

- «Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя» визначає задоволеність своїм життям на теперішній час, сприйняття процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого і наповненого змістом. Зміст цієї шкали окреслює єдиний смисл життя, який полягає у тому, щоб жити насиченим життям.

- «Результативність життя або задоволеність самореалізацією» вимірює задоволеність життям, оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки результативним і осмисленим було життя.

- «Локус контролю – Я (Я – господар життя)» визначає уявлення про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у згідно мети, цілей і уявлень про його смисл, здатна контролювати вчинки і події власного життя.

- «Локус контролю – життя або керованість життя» відображає переконаність у здатності мати вплив й контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя, усвідомлення того, що життя людини підвладне свідомому спрямуванню.

Тест СЖО допомагає школярам замислитись над питанням власних смисложиттєвих цінностей, краще зрозуміти та усвідомити смисл життя, який може бути метою у майбутньому, процесом у теперішньому, результатом у минулому, або в усіх трьох вимірах одразу.

Тестування школярів у форматі MS-Excel, дало змогу проводити його з використанням комп'ютерів і відразу отримувати підсумкові результати за всіма п'ятьма субшкалами та загальним показником «Осмисленість життя». Для перевірки аналізу сумарних балів показників субшкал було проведено два пілотних (пробних) анкетування і розраховано максимальні та мінімальні бали за кожною шкалою та в цілому. Статистичний аналіз отриманих результатів здійснювався за допомогою показника «медіана» – статистичної величини, що розташована у середині ряду вибірки, розташованого у зростаючому і

спадаючому порядку. У нашому дослідженні за загальним показником «Осмишеність життя» медіана складає 132 бали, максимальна кількість балів – 175. Виходячи з цього важливо враховувати, скільки респондентів набере у сумі менше балів за це значення чи більше.

Тест життєстійкості (ТЖС) Мадді в адаптації Леонтьєва дав змогу визначити здатність дітей підліткового і юнацького віку виступати самостійним суб'єктом життя, що вміє приймати самостійні рішення, ставити мету і досягати її чи, навпаки, намагатися бути як всі, плисти за течією, покладатися на випадок, що характеризує їхнє ставлення до життя, здатності обирати смисложиттєві цінності за субшкалами залученості, контролю і прийняття ризику. Тест життєстійкості містить 45 запитань з чотирма варіантами відповідей («Ні», «Скоріше ні, ніж так», «Скоріше так, ніж ні», «Так»). При обрахуванні використовувалася бальна система від 0 до 3 та враховувалися як прямі, так і зворотні пункти для кожної із субшкал.

Аналіз творчих робіт (творів, малюнків) допоміг виявити ставлення дітей до досліджуваного феномену, зацікавленість, власне розуміння проблеми, значущість на особистісному рівні. Запропоновані творчі роботи були посилюючими для дітей.

До поведінкових відносяться методи проблемних ситуацій, дискусії та педагогічного спостереження.

Проблемні ситуації, як взяті з життя чи спеціально змодельовані, потребували самостійного вирішення школярами з опорою на їхній життєвий досвід. Зазначений метод спрямований на вияв стереотипів поведінки, уміння орієнтуватися у ситуації, розуміти інших людей, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Аналізуючи проблемні ситуації з метою їх розв'язання, школярі опирались на моральні знання, правила, які би виявилися найбільш ефективними

Педагогічне спостереження (пряме й опосередковане, включене невиключене) передбачає чітке визначення мети, об'єкта, предмета дослідження, відповідну програму, що дає змогу дослідити процес виховання

смісложиттєвих цінностей в учнів основної та старшої школи, як цілісний динамічний процес.

Метод експертних оцінок передбачав високий рівень компетентності з досліджуваної проблеми та залучення фахівців, що дозволило отримати об'єктивну картину досліджуваного явища, виявити чинники, що впливають на рівень вихованості смісложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи.

Під час обробки результатів констатувального етапу експерименту використовувалися методи як описової статистики (медіани, середнього арифметичного, відсотки), так і кореляційного аналізу (між рівнями вихованості смісложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи та педагогічними умовами виховання смісложиттєвих цінностей), факторного аналізу (характеристиками якого є цілі життя, процес життя, результативність життя, локус контролю – Я, локус контролю життя Леонтьєва), експертних оцінок.

Порівняння вибірок здійснювалося за допомогою параметричного критерію Стюдента (t-критерій) – встановлювалася різниця між вибірками за середньоарифметичними значеннями, дисперсійного критерію Фішера (F-критерій) – з метою виявлення варіабельності між контрольною і експериментальною групами, непараметричного критерію Пірсона ( $\chi^2$  – критерій) – для порівняння вибірок і обчислення інтегральної оцінки рівнів вихованості смісложиттєвих цінностей основної і старшої школи.

Відповідно до компонентів, критеріїв та показників з'ясовано рівні вихованості смісложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи: активний, конструктивний, залежний, пасивний.

На основі визначених компонентів, критеріїв та показників схарактеризовано рівні вихованості смісложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи: активний, конструктивний, залежний, пасивний.

Школярі з активним рівнем володіють ґрунтовними знаннями про смісложиттєві цінності, мають уявлення про смисл життя. Вони усвідомлюють

себе активним суб'єктом життя, вмотивовані у досягненні мети і необхідності таких смисложиттєвих цінностей, як свобода, любов, справедливість і гідність у власному житті. Школярі адекватно оцінюють власні можливості та здібності і співвідносять їх із життєвими цілями, здатні визначати близькі, середні та далекі перспективи. Виявляють любов, ціннісне ставлення до інших і до себе, поважають гідність, знають свої права й обов'язки, співвідносять свободу і відповідальність, намагаються бути справедливими до інших, визнають свої помилки, протистоять несправедливості. Здатні концентруватися на меті та проявляють рішучість у її досягненні. Намагаються втілювати привласнені цінності у своїй поведінці і вчинках та діяти відповідно до життєвої ситуації.

Конструктивний рівень вихованості смисложиттєвих цінностей виявляється у прагненні знайти своє життєве покликання, мету життя. Часто діти цієї групи краще розуміють значущість смисложиттєвих цінностей для себе, ніж для інших людей. Самооцінка учнів є змішаною і може змінюватися у залежності від ситуацій. Діти цієї групи краще визначають близькі і середні перспективи, аніж далекі, мають первинне бажання досягти мети, однак їм бракує рішучості та вольових якостей. Прагнення знайти себе і смисл життя виявляється у Я-викликах, самовипробуванні. Брак етичних знань учнів цієї групи виявляється у непослідовних чи вибіркових діях, але за умови емоційного підкріплення і зовнішньої спонуки вони здатні до моральної поведінки.

Учні із залежним рівнем вихованості мають фрагментарні знання про смисложиттєві цінності, вимагають постійної уваги до себе, що пояснюється завищеною чи заниженою самооцінкою, невдоволеністю своїми окремими якостями, емоційною залежністю, невмотивованістю претензій щодо своїх життєвих запитів. Такі діти, як правило, не мають певних смисложиттєвих цінностей або часто їх змінюють, смисл життя визначається ними ситуативно, у своїх невдачах схильні звинувачувати інших людей та обставини, переконані в об'єктивній неминучості тих чи інших подій у своєму житті. Не завжди справедливі до інших, у своїх діях керуються конформістськими мотивами,

піддатливі думці оточення або, навпаки, недовірливо скептичні, їхній моральний вибір залежить від порад друзів, схвалення чи заохочення дорослих. Не завжди вміють співвідносити свободу і відповідальність; виявляють відповідальність тоді, коли є контроль з боку дорослих, не готові самостійно протистояти несправедливості, приниженню гідності. Потребують постійної підтримки чи допомоги дорослих.

Пасивний рівень свідчить про поверхові знання, несформованість смисложиттєвої сфери школярів, відсутність бажання бути суб'єктом свого життя, перекладаючи усю відповідальність на інших людей. Діти цього рівня мають низький самоінтерес, не замислюються над тим, заради чого вони живуть, їм складно зрозуміти причини своїх емоційних станів, що характеризує нерозвинені навички самокерування, високе самозвинувачення чи, навпаки, звинувачення інших, небажання щось змінити у собі. Такі учні почуття любові сприймають як слабкість, яку можна використати на свою користь, свободу розуміють як свавілля. Хибні уявлення про справедливість виявляються у робінгудстві, прагненні вершити свій суд над однолітками, вдаючись до погроз, фізичної сили. Стосовно інших відокремлені, замкнуті, надчутливі до критики, часто конфліктують, песимістичні. Моральні рішення приймають спонтанно або під тиском інших. Не здатні самостійно вирішувати власні проблеми, зосередитись на конкретній меті. Виявляють байдужість до наслідків власних вчинків.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що активний рівень вихованості смисложиттєвих цінностей був властивий 6,5% учням 5–6-х кл., 7,5% – 7–9-х кл., 8,9% – 10–11 кл.; конструктивний – 11,6% школярів 5–6-х кл., 12,6% – 7–9-х кл., 13,9% – 10–11-х кл.; пасивний – 40,4% 5–6-х кл., 41,0% – 7–9-х кл., 39,6% – 10–11-х кл., залежний – 41,5% – 5–6-х кл., 38,9% – 7–9-х кл., 37,6% – 10–11-х кл.

Основними причинами низького рівня вихованості смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи є відсутність цілеспрямованої і систематичної роботи у школі з цього напрямку, нерозробленість методик і

програм, одноманітність та неефективність змісту, форм і методів виховної роботи, формальний підхід до такого виховання, що спричиняє поверхневність знань дітей, їх нездатність ставити перед собою мету та обирати адекватні шляхи і засоби її досягнення. Також причиною низького рівня вихованості смисложиттєвих цінностей у школярів основної та старшої школи є недостатня компетентність педагогів і батьків з цього питання.

Визначені нами критерії і показники сприяли об'єктивній констатації досліджуваного явища.

Отже педагогічна діагностика через застосування відповідних методів дозволяє виявити основні тенденції, сильні і слабкі сторони організації процесу виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи.

Таким чином на основі схарактеризованих нами критеріїв (когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового, діяльнісно-практичного) та відповідних показників на основі використання різноманітних методів були визначені рівні вихованості (активний, конструктивний, залежний, пасивний) смисложиттєвих цінностей підлітків.

## **5.2. Модель виховання смисложиттєвих цінностей в умовах євроінтеграційного поступу України.**

Зміни, які на нинішній день спостерігаються у суспільстві, вимагають пошуку нових підходів у вихованні та створенні нових виховних парадигм орієнтованих на виховання смисложиттєвих цінностей підлітків в умовах євроінтеграційного поступу України. Виходячи з цього, головною метою сучасного виховання є створення сприятливих умов для повноцінного розвитку і саморозвитку дитини, реалізації її сутнісних сил, формування особистісних якостей, які визначають міру людського в людині та визначають смисл життя, вибір смисложиттєвих цінностей, сприяють їх інтеріоризації та її піднесенню на вищий щабель власного розвитку.

У розумінні педагогічних умов більшість дослідників сходяться у думці, що вони є характеристикою певної мети і системи виховання та відповідної організації навчально-виховної роботи (Гаряча, 2010; Крамаренко, 2004); визначають зміст, форми і методи виховання (Селевко, 1998); виступають результатом організованої педагогічної діяльності через вирішення педагогічних завдань (Гончар, 2017; Яковлева, 1991), а також складовою соціалізації дітей (Кравченко, 2009).

Педагогічні умови, як цілеспрямована система роботи, зумовлені викликами часу та зацікавленістю й бажанням суб'єктів виховного процесу у підвищенні ефективності виховної діяльності освітніх закладів, з метою виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної та старшої школи.

До педагогічних умов, здатних забезпечити результативність смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи відносимо:

- гуманізацію виховного середовища;
- упровадження особистісно орієнтованої технології виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи;
- доцільне використання змісту, інтерактивних форм і методів виховної роботи;
- підготовку педагогів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної та старшої школи і взаємодії з батьками.

Визначені педагогічні умови є взаємопов'язаними і характеризують комплексний, системний підхід до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів.

Пошуки ефективних педагогічних умов здійснювалися завдяки моделюванню (від лат. *modulus* – зразок) – універсального методу дослідження, що дало змогу спроектувати і певним чином спрогнозувати педагогічний процес, сприяло кращому розумінню його у всій цілісності і взаємозв'язках, закономірностях через виявлення ресурсів для забезпечення його дієвості та результативності.

На переконання Лаппо (2017), «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» (с. 146).

До основних характеристик педагогічної моделі варто віднести:

- умовний образ чи прообраз реального виховного процесу (Гончаренко, 2010; Штофф, 1966);

- спрощеність форми, зразка чи ідеалу, представленого у знаково-символічній формі (Вішнікіна, 2008; Панфилов, 2005);

- узагальненість досліджуваного явища, функцій, проявів та властивостей (Гончар, 2017; Цветкова, 2014);

- розвиток педагогічної ідеї чи концепції у практичній діяльності (Ващик, 2005; Дахин, 2002)

- цілісність, логічність та послідовність (Панфилов, 2005);

- наукова обґрунтованість (Краевский & Бережная, 2006);

- взаємозв'язок та підпорядкованість структурних компонентів моделі (Докучаєва, 2005);

- схематичність, наочність, функціональність (Грицанов, 1998);

- динамічність (Канішевська, 2011, Неуймин, 1984).

Отже, у розробці структурно-функціональної моделі виховання смисложиттєвих цінностей підлітків ми мали враховувати її простоту, функціональність, адекватність, інгерентність (узгодженість моделі з виховним середовищем навчального закладу) у позакласній роботі освітнього закладу.

Розроблена нами структурно-функціональна модель дає уявлення про цілісність педагогічного процесу виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у його статиці і динаміці через певні алгоритми, що забезпечують реалізацію поставленої мети у визначених результатах.

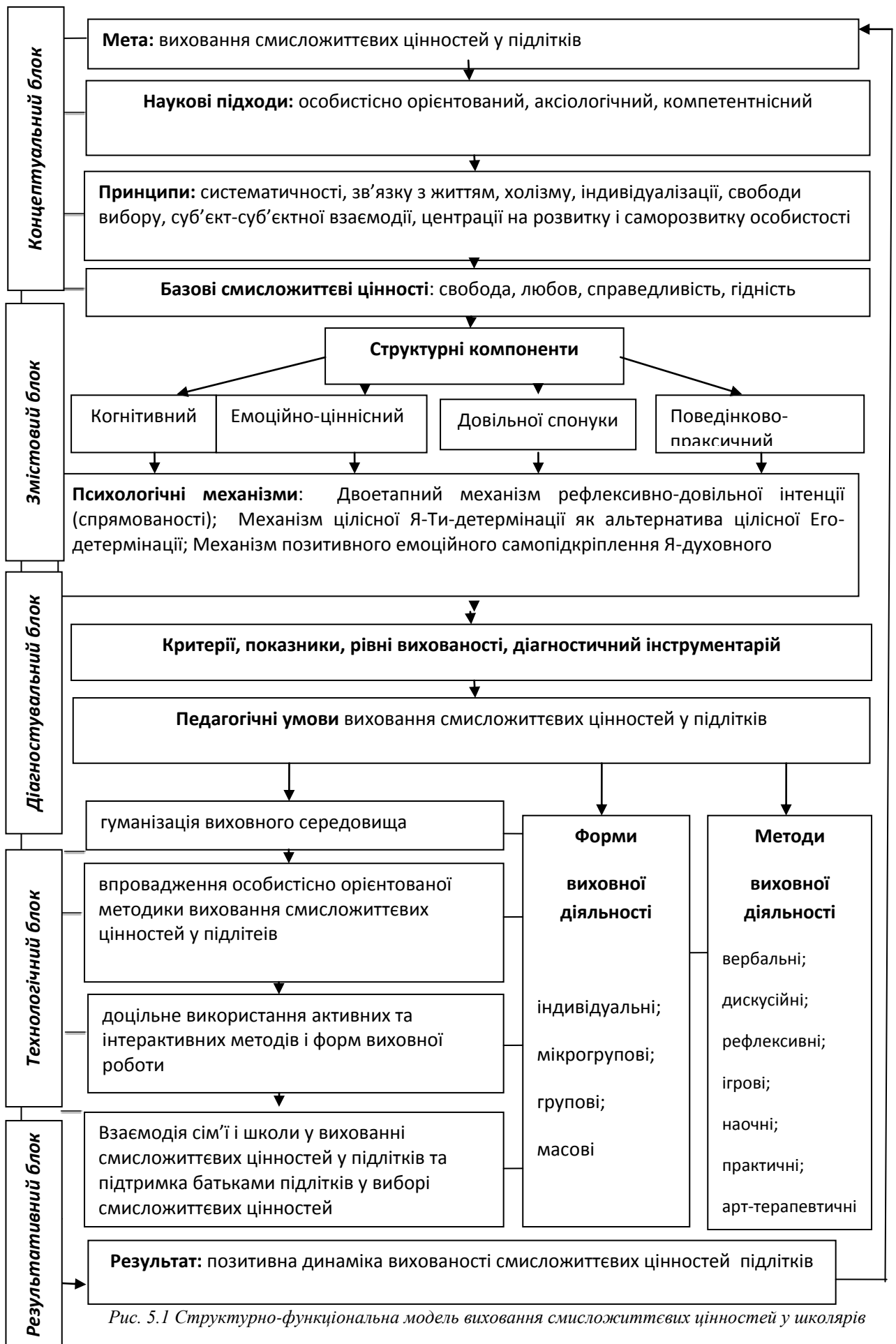


Рис. 5.1 Структурно-функціональна модель виховання смисложиттєвих цінностей у школярів

Отже, структурно-функціональну модель виховання смисложиттєвих цінностей підлітків можна розглядати як схематичне відображення взаємозв'язків усіх структурних компонентів виховної системи, що забезпечують її функціональність та позитивну динаміку у підвищенні рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей усіх суб'єктів виховного процесу.

Ми також виходили з того, що процес виховання смисложиттєвих цінностей підлітків є динамічним, нелінійним процесом, втіленим у структурно-функціональну модель через низку вимог:

- особистісної реалізації внутрішнього потенціалу усіх суб'єктів виховного процесу;
- нелінійність структурування (урахування вікових та індивідуальних особливостей підлітків );
- послідовність та взаємообумовленість алгоритмів виховного процесу (п
- овторюваність певних операцій, дотримання етапів, чіткого алгоритму, використання психологічних механізмів);

Змістовий блок структурно-функціональної моделі представлено структурними компонентами (когнітивний, емоційно-ціннісний, довільної спонуки, поведінково-практичний), психологічними механізмами (самопізнання, самооцінка, рефлексія, самореалізація) та функціями (когнітивна, аксіологічна, смислотворча, життєтворча, рефлексивна), які реалізуються у виховному процесі основної і старшої школи.

Діагностувальний блок структурно-функціональної моделі охоплює критерії (когнітивний, емоційно-ціннісний, довільної спонуки, діяльнісно-поведінковий) та їх показники, діагностувальний інструментарій та рівні вихованості смисложиттєвих цінностей підлітків (активний, конструктивний, залежний, пасивний).

Технологічний блок передбачає динаміку процесу виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи через запровадження педагогічних умов, та доцільне використання форм і методів виховної роботи, які забезпечують очікуваний результат роботи, зокрема,

підвищення рівня вихованості смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи.

Результативний блок представленої моделі характеризує ефективність педагогічної діяльності, упроваджених педагогічних умов, досягнення виховних цілей і завдань через динаміку кількісно-якісних показників вихованості смисложиттєвих цінностей підлітків.

Усі блоки розробленої нами структурно-функціональної моделі відображають послідовність виховного процесу, його найважливіші складові та взаємозв'язки, що забезпечують його гнучкість та динамічність, урахування різноманітних чинників та моральних потреб суб'єктів виховного процесу. У структурі розробленої структурно-функціональної моделі представлено позакласну виховну діяльність.

Виховання смисложиттєвих цінностей у підростаючого покоління – складний багатогранний процес, основою якого є прищеплення дитині моральних якостей, системи світоглядних координат, вищих цілей і культури поведінки.

## РОЗДІЛ 6

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

#### 6.1. Педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї

Виховання смисложиттєвих цінностей є одним із пріоритетних напрямів виховання, про що свідчить зміст міжнародних та вітчизняних державних документів: Декларація ООН і План дій «Світ, сприятливий для дітей» (2002), Конституція України, Концепція нової української школи (2016), Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей (2019).

Загальновідомо, що підлітковий вік – це період, коли індивід дорослішає з початком декларування зростаючої незалежності у стосунках з батьками. Розвиток підлітків значно інтенсивніший за попередні вікові етапи щодо виховання смисложиттєвих цінностей. Підлітки починають усвідомлювати себе як особистості з певними якостями. Для підлітків першорядне значення має активна позиція в різних питаннях, що стосуються сім'ї чи суспільства (Fedorenko, Voronina & Zhurba, 2020, p. 193). Сім'я відіграє ключову роль у формуванні зростаючої особистості, її уявлень про життя, смисли, життєві цілі та смисложиттєві цінності. Неувага батьків до дитячих проблем, тривог, переживань у підлітковому віці може стати причиною смисложиттєвої кризи, деструктивної, ризикованої поведінки та проявів суїциду.

Смисложиттєві цінності є системою узагальнених устремлінь, пов'язаних з життям особистості, які у розвиненій формі характеризують її духовно-моральну Я-концепцію, пошук власного призначення і відповідний стиль життя, який реалізується у поведінці, діяльності і спілкуванні. Базовими смисложиттєвими цінностями є свобода, любов, гідність та терпимість, які забезпечують розвиток сутнісних сил та самореалізацію кожної особистості,

особливо це стосується дітей підліткового віку. Виховання смисложиттєвих цінностей підлітків є важливим завданням сім'ї, реалізація якого дозволяє зростаючій особистості навчитися добре розуміти себе, визначати свої потреби, покликання, об'єктивно оцінювати життєві цілі та засоби їх здійснення, слугують для підлітків орієнтиром у їхньому житті та поведінці.

Свобода вважається фундаментальною характеристикою людського існування й характеризує здатність людини обирати своє буття, керувати ним, відчувати себе незалежною і водночас відповідальною за результати своєї діяльності. Особиста свобода може бути негативною, коли підкреслюється відсутність втручання з боку інших людей, і позитивною – тоді увага зосереджується на тому, що людина спроможна самостійно ухвалювати рішення щодо вчинення власних дій, для здійснення обраного певного способу життя (Погребняк, 2008).

Свобода реалізується людиною лише за умови існування в неї волі – здатності до свідомого управління собою, своєю психікою і вчинками при прийнятті рішень для досягнення поставлених цілей. Прояв волі забезпечує результати діяльності. Воля спонукає до дії, тому вона є усвідомленим бажанням, керує бажаннями, втілює їх у дійсність. Воля проявляється через мужність, наполегливість, рішучість, самостійність, самовладання, цілеспрямованість, витримку, ініціативність, сміливість. Завдяки волі створюється система цінностей (*Декларація і план дій*, 2002). Батьки мають враховувати, що свобода є моральною потребою й умовою існування кожної особистості, в якій проявляється її творча сутність. Відчуття певної свободи дитиною дозволяє їй у майбутньому обрати гідне, творче життя, сповнене глибоким смислом і метою, відмовившись від виживання і пристосування до обставин.

Любов ми розглядатимемо як почуття глибокої сердечної прихильності, прив'язаності, глибокої поваги, шанобливого ставлення або сильного інтересу, як внутрішній, духовний потяг, як виховання, плекання дітей, стан душі, коли члени сім'ї відчувають ніжність один до одного, емоційне відчуття схожості

або спорідненості. Це результат духовної єдності між членами сім'ї, можливе існування спільних інтересів, прив'язаності та довіри. Водночас, таким стосункам не заважають і різні захоплення чи уподобання. Найвищим духовним проявом любові є альтруїстична любов – віддання, дарування виключно безоплатно, без розрахунків, без очікування вигоди. Така любов прагне добра і повноти існування для тих, кого любиш, вимагає долати вади, не боятися і жити повним життям (Корсини, Ауербах, 2003).

Фромм (1992) відзначав важливу роль батьківської любові у житті і розвитку дитини, пов'язуючи її з почуттям безпеки і захищеності. Безумовну материнську любов не потрібно заслужувати чи добиватись, її неможливо домогтись, створити чи керувати нею. Любов же дітей до батьків будується на певних умовах і є обумовленою: виправдання сподівань, виконання обов'язку, схожості. Така обумовленість батьківської любові дає шанс дитині заслужити її, спонукає дітей до більшої самостійності, незалежності, впевненості у своїх силах. Зворотною стороною любові батьків і дітей є страх дітей перед дорослими, або нездатність батьків бачити в своїх дітях особистість. Залежність від батьків заважає дітям само реалізовуватися, мати відчуття свободи, власні переконання, відповідальність, що негативно позначається на самоприйнятті. «Розчарування у вірі і любові в житті роблять людину циніком і руйнівником. Мова, таким чином, йде про деструктивний відчай; розчарування у житті призводить до ненависті до життя» (Фромм, 1992).

На переконання Беха (2001), для дитини надзвичайно важливо, щоб її сприймали і любили такою, якою вона є, незалежно від її досягнень у навчанні. Любов до дитини має бути розумною, а вимоги до неї відповідати її силам і можливостям. Дорослі мають усвідомлювати, що потрібно не лише безкорисливо любити дитину і керуватися любов'ю у своїх виховних діях, а домогтись того, щоб дитина відчувала цю любов. Батьківська любов – необхідна умова зростання дитини, її психічного комфорту, відчуття востребуваності і значущості. Відсутність любові чи втрата її є важким випробуванням для людини, що може мати негативні наслідки, як то: спроби

суїциду, відмову від подальших планів, нехтування власною безпекою та благополуччям (Бех, 2001).

Для батьків дитина є смислом і метою життя і дуже важливо попередити духовне дармоїдство і навчити дитину любити. «Дитина не може жити людським життям, не може по-справжньому розвиватися морально, не може поступово ввійти у великий світ громадянського життя, якщо вона не вмє любити» (Сухомлинський, 1977).

Пріоритетом є також виховання у зростаючої особистості почуття власної гідності, віри і впевненості у свої сили. Поняття гідності людини пов'язується в основному з цінністю людини та оцінкою її значення і місця у суспільстві. Гідність ґрунтується на самоповазі, коли моральні, світоглядні якості та здібності людини, внутрішня самооцінка дають їй підстави усвідомити свою суспільну цінність.

Водночас, сучасне цивілізоване суспільство вважає, що право на гідність має людина будь-якого віку і стану. Це основоположне право, яке забезпечує нормальне існування і розвиток людини. Відчуття гідності з'являється, коли людина усвідомлює себе особистістю, коли поважає власні морально-духовні принципи і переконання. Людина має право наполягати на повазі до себе інших людей, починаючи з найближчого оточення – членів сім'ї, поширюючи це право на державні органи влади в особі посадових і службових осіб.

Залежність рівня вихованості гідності від родинного виховання доводить Дайлі. Учений з Каліфорнійського університету дійшов висновку, що діти, до яких ставляться як до унікальних, особливих, котрі відчувають свою значимість у родинному колі, яких дорослі постійно підтримують у їхній творчій самореалізації набагато краще розвиваються, є більш відкритими і щирими з батьками, досягають більших успіхів, ніж ті, котрих постійно критикують, занижують їхню оцінку і досягнення. Останнє стає причиною замкнутості і різноманітних відхилень (Дайлі, 2005).

Важливим аспектом виховання гідності є рівне ставлення батьків до дітей. У сім'ях, де є двоє чи більше дітей батьки часто по-різному ставляться до

них: одній дитині припадає більше уваги і любові, іншій – менше. Одній дитині довіряють, іншій – ні. Це може бути викликано різними об'єктивними і суб'єктивними чинниками і життєвими обставинами. Однак, таке виділення однієї дитини чи її порівняння не на користь іншої, негативно позначається на почутті особистісної гідності тої дитини, яка програє у порівнянні, а також створює напругу і нездорове суперництво у стосунках самих дітей.

Майже в кожній сім'ї виникають проблеми співіснування, і це стосується як дорослих, так і дітей. Насамперед, постає питання, яким чином кожен член сім'ї може, не обмежуючи самого себе і не заважаючи іншим, реалізовувати свої права щодо таких смисложиттєвих цінностей як свобода, гідність і любов.

Життя кожної людини насичене спілкуванням з іншими. Одним з атрибутів цінності спілкування є терпимість, яка, без сумніву, в сучасних соціокультурних умовах є найважливішим фактором, який згуртовує сім'ю, а отже є інструментальною цінністю. Терпимість характеризує ставлення людини до світу в цілому, і, зокрема, до ідей, поглядів, уподобань, інтересів, переконань, вірувань, звичок, поведінки інших людей. Її сенс полягає у намаганні людей досягнути взаєморозуміння й узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування примусу, переважно методами роз'яснення і переконання. Це внутрішній гнучкий механізм існування позиції ненасилля, зорієнтованого на іншого, на прийняття і розуміння його у співставленні з собою і своїми поглядами (Клепцова, 2004, с. 7). Терпимість актуалізується і активно реагує на різноманітні відмінності та розбіжності, які сприймаються людиною як бар'єри і є перепоною для досягнення взаєморозуміння. Якщо терпимість не сформована, то відповіддю буде роздратованість і відштовхування, неприйняття поглядів, установок іншого. Сформована ж терпимість має активно творчий характер і проявляється у прийнятті (розумінні, емпатії), терпінні (витримці, самовладанні, самоконтролі). Оскільки її мотивація позитивна, то майбутні дії характеризуються підвищеною чутливістю до цих бар'єрів, що виражається у розумінні, симпатії, турботі (Клепцова, 2004, с. 29–30).

Вочевидь, загальна терпимість є бажаним атрибутом кожної сім'ї, бо стосунки між її членами утворюються відповідно до сукупності існуючих міжособистісних стосунків, викликаючи довіру, готовність до компромісу і співробітництва, світлі, наповнені енергією почуття – радість, товариськість, дружелюбність. Антитезою терпимості є нетерпимість, яка значно ускладнює внутрішньо сімейні стосунки. Якщо терпимості один до одного немає, то в сім'ї існує негативізм, недоброзичливість, конфліктність, негативні емоції – гнів, досада, злостивість.

Терпимість як прийняття об'єктивно існуючої реальності створює в душі людини мир і спокій і, в ідеалі, має поширюватися на усіх членів сім'ї. Таким чином, терпимість є фактором внутрішньо-сімейного психологічного благополуччя, створюючи сприятливіші умови для функціонування сім'ї і виховання дітей. Діти, які зростають у сім'ї, де існує терпиме ставлення один до одного, відчувають комфорт, можуть вільно висловлювати свої думки, проявляти уподобання без остраху отримати у відповідь негативні для них емоції і санкції. Особливо це стосується дітей підліткового віку. Рефлексуючи, підліток порівнює себе зі старшими і більш молодшими дітьми, і, зазвичай, доходить висновку про свою дорослість. Відчуваючи себе дорослим, бажає, щоб оточуючі визнавали його новий статус, його самостійність і значимість. А відтак, виникає бажання бути самостійним, незалежним, відмежуватися від батьків, відчути від інших визнання свої прав. Тобто, підліток хоче реалізувати свої права на свободу, волю, гідність і любов. Тому саме в цьому віці важливо цілеспрямовано працювати над формуванням правильного розуміння підлітками смисложиттєвих цінностей.

Постає питання місця терпимості у реалізації найголовніших смисложиттєвих цінностей кожним із членів сім'ї. Її мірилом є право кожного члена сім'ї на свободу, волю, гідність і любов. Це право ґрунтується на взаємопогодженні всіма членами сім'ї домовленості щодо можливості реалізувати набуті особистістю смисложиттєві цінності на основі принципу рівності. Право виступає як засобом забезпечення свободи, волі, гідності і

любіві, так і засобом обмеження неузгоджених потреб й уявлень членів сім'ї про сенс і обсяги згаданих цінностей. Встановлені заборони й обмеження мають набути значення доцільності, а отже, і справедливості (Тертишник, 2017).

Терпимість не дозволяє принижувати гідність людини, примушувати її вчиняти всупереч власній волі чи сумлінню, позбавляти свободи й любові, бо таке поводження може викликати душевні страждання та мати важкі наслідки для фізичного, морального та психічного здоров'я. Вона допомагає сприймати протилежні ідеї і при цьому мати свою точку зору. Підлітків слід навчити бачити світ як різноманіття, як різнобарвний, а не чорно-білий простір. Набуваючи навичок терпимого ставлення один до одного, члени сім'ї, зокрема, підлітки набувають здатності раціонально оцінювати вчинки і особистісні якості один одного, виокремлювати їх моральний зміст.

Важливим питанням, яке мають усвідомити підлітки, є визначення межі терпимості. Така межа визначається специфікою прояву особистістю терпимості: можна проявляти терпиме ставлення до всього, якщо це не загрожує особисто їй або іншим членам сім'ї. Межі терпимості значно звужуються, якщо виникає загроза фізичної дії, моральних знущань, що призводить до психологічного тиску або інших негативних проявів. Тоді є право вжити необхідних дій або навіть примус до того, хто створює загрозу, у межах існуючих законів.

Було визначено, що педагогічними умовами виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї, якими є:

- узгодження смисложиттєвої сфери підлітка;
- гуманізація виховного середовища сім'ї;
- етична взаємовідповідальність членів сім'ї;
- участь у тренінговій роботі.

Узгодження смисложиттєвої сфери зростаючої особистості полягало у подоланні зовнішніх і внутрішніх суперечностей, самотійному, осмисленому

виборі смисложиттєвих цінностей та принципів гуманістичної моралі у власній поведінці, відмові від використання інших людей для досягнення своєї мети.

Гуманізація виховного середовища сім'ї досягалася шляхом відмови від моралізаторства, формалізму і схематизму у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків. Для нас важливо було, щоб батьки не повчали чи вказували дітям, на які смисложиттєві цінності орієнтуватися, а активізували їх міркування, спонукали їх до смисложиттєвого пошуку своїм прикладом, мотивуючи таким чином до саморозвитку і самовиховання, обґрунтованого життєвого вибору. Стабільне емоційно-позитивне ставлення дорослих до дітей, помилок, упущень сприяло виробленню адекватної самооцінки, здатності дитини рухатися уперед, упевненості в собі, формуванню гідної поведінки. Включення в суспільно значущу діяльність, створення можливостей для моральної практики з метою виховання смисложиттєвих цінностей підлітків дозволяла їм закріпити отриманні знання і відкрити для себе їх особистісний смисл. Створення такого виховного середовища в сім'ї сприяло побудові підлітками власного життєвого світу, де кожен моральний вибір є кроком до майбутнього. Виховання в такому виховному середовищі спонукало підлітків до смислопошукової активності через самоорганізацію, визначення найважливіших чи поворотних віх свого життя, використання свого життєвого досвіду у пошуку найоптимальніших шляхів вирішення проблем чи досягнення цілей, які виводять людину із зони комфорту, за межі автоматичного існування та інерційного руху.

Етична взаємовідповідальність характеризує готовність суб'єктів виховного процесу взяти на себе відповідальність, турботу про інших, що визначає стиль життя, підпорядкованого смисложиттєвим цінностям. Етична взаємовідповідальність потребує згуртованості членів сім'ї, внутрішньої зібраності у вирішенні життєвих проблем. Батьки, проявляючи свою повагу і любов допомагають дітям усвідомити їм свою унікальність, необхідність проявляти стійкість, протистояти тиску обставин, не поступатися своєю

життєвою метою, а виробляти свою стратегію, життєву програму, свідомо і планомірно вдосконалювати себе.

Для нас важливо було, щоб діти з адекватними життєвими домаганнями, не відмовлялись від своїх задумів, мрій, не відкладали своїх досягнень на далеке майбутнє, а могли їх реалізувати у найближчій перспективі. У цьому плані увага зверталася на узгодженість Я-реального і Я-ідеального, «Прагнучи до змін, людина спирається на власний досвід лише частково, а в решті покладається на знання інших про життя, на їхні думки, очікування» (Ящук, 2001, с. 131).

З метою створення умов для виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї був проведений тренінг для підлітків «Життєві плани і цілі», де приділялася увага подоланню труднощів і бар'єрів, смисложиттєвих криз, виробленню стратегій життєстійкості і стресостійкості, досягненню життєвих цілей. Тренінгова робота проводилась і з батьками, що дало змогу найкраще сприяти гуманізації виховання дітей у сім'ї та мінімалізації застосування авторитарного стилю виховання. Запропонований тренінг для батьків «Саморозвиток батьків і формування навичок конструктивної взаємодії з дітьми» ставив за мету стимулювати активність на тренінгах, формувати мотивацію готовності до самозмін, готовність виховувати смисложиттєві цінності дітей у сім'ї, використовуючи адекватні методи виховання. Тренінг для батьків був розрахований на 14 годин, з яких 6 – аудиторних, та 8 годин самостійної роботи.

Робота у тренінгу засвідчила, що батьки усвідомлюють свою роль у житті і вихованні власних дітей, зацікавлені у їхньому моральному й особистісному становленні, виборі ними смисложиттєвих цінностей. Батьки зацікавлені у збереженні довірливих стосунків з дітьми, прагнуть дати їм мудру життєву пораду, вберегти від помилок і розчарувань. Вони, спостерігаючи за тим, як змінюються пріоритети і цінності дітей, хотіли би навчитись краще розуміти та взаємодіяти з власними дітьми. Найболючішим місцем дитячих і батьківських стосунків є критика дорослих, на яку гостро реагують школярі основної і

старшої школи. З огляду на такий стан речей, у нашому тренінгу значна увага приділялась не тільки батьківсько-дитячим взаєминам, а конкретно культурі критики, яка має значний вплив на особистість дитини, її самоставлення і самоприйняття, а також може позначитися на життєвому виборі і смисложиттєвій сфері.

Під час тренінгу з батьками відпрацьовувалися навички використання критики-похвали, індиферентної критики, критики-занепокоєності, критики-співпереживання, критики-жалю, критики-подиву, критики-пом'якшення, критики-попередження, критики-вимоги, критики-підбадьорення, критики-докору, критики-надії, критики-аналогії, критики-зауваження, конструктивної критики та критики побоювання.

Проведена робота сприяла більш глибокому розумінню вікових особливостей дітей та їхньої смисложиттєвої сфери, а також привернула увагу батьків до того, що саме в цей період активно формуються: смисложиттєві цілі, плани, проекти, що спричинюють виникнення суперечностей у розходженні між бажаним і реальним, омріяним і теперішнім та спонукають особистість до життєвого вибору, потребу у розумінні і підтримці з боку батьків.

Результативність визначених нами педагогічних умов доведено кількісно-якісними змінами у стані вихованості смисложиттєвих цінностей підлітків. Показники вихованості смисложиттєвих цінностей у підлітків в експериментальних групах на контрольному етапі дослідження значно перевищували показники у контрольних групах.

Одержані дані допомогли виявити динаміку рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей у підлітків на початку експериментальної роботи та по її завершенні (табл.1). Кількість молодших підлітків ЕГ з активним рівнем вихованості смисложиттєвих цінностей зростає на 11,6%, , тоді як у контрольних групах лише на 0,9% відповідно. Також спостерігалось зменшення школярів з пасивним рівнем вихованості смисложиттєвих цінностей. У ЕГ молодших підлітків – на 29,3%. У КГ ці зміни були незначними, відповідно обсяг груп зменшився на 3,8%.

Досліджено, що суттєвих відмінностей між підлітками за місцем проживання (місто, село), гендерними ознаками не існувало. Виявлено незначні відмінності із перевагою високого рівня за когнітивним і діяльнісно-поведінковим критерієм у міських дітей та за довільної спонуки і емоційно-ціннісним критерієм у сільських дітей, що пояснюється стилем життя та впливом середовища.

Таблиця 6.1

**Динаміка рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей підлітків**

Рівні вихованості смисложиттєвих цінностей	5–6-ті класи						Динаміка
	КГ		Динаміка	ЕГ		Динаміка	
	Початок експеримент у	Кінець експеримент у		Початок експеримент у	Кінець експеримент у		
Активний	6,5	7,4	+0,9	6,5	18,1	+11,6	
Конструктивний	11,6	12,7	+1,1	11,6	37,6	+26,0	
Залежний	40,7	42,5	+1,8	40,1	31,8	-8,3	
Пасивний	41,2	37,4	-3,8	41,8	12,5	-29,3	

Визначено, що педагогічними умовами виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї є: узгодження смисложиттєвої сфери підлітка, гуманізація виховного середовища сім'ї, етична взаємовідповідальність членів сім'ї, участь у тренінговій роботі.

Достовірність використаних методів дослідження підтверджується результатами експериментальної діяльності, порівнянням результатів дослідження з іншими дослідженнями, що дозволило виявити основні проблеми, тенденції та шляхи їх вирішення.

Таким чином, організація виховання смисложиттєвих цінностей у сім'ї через упровадження педагогічних умов сприяла підвищенню рівня вихованості смисложиттєвих цінностей у підлітків.

Дослідження не вичерпало усіх можливостей, подальшого вивчення потребує проблема виховання смисложиттєвих цінностей в умовах кризового суспільства, а також створення особистісно орієнтованої технології виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків

## **6.2. Батьківська підтримка підлітків у виборі смисложиттєвих цінностей**

Життєвий шлях, самореалізація та повноцінність життя людини залежать від того, які смисложиттєві цінності вона обирає.

Смисложиттєві цінності можуть бути «зітканими» з комплексу різних смисложиттєвих цінностей. Вони визначають моральну самосвідомість особистості і проявляються у ставленнях до себе, людей, суспільства, характеризуючи моральні потреби людини в любові, свободі, повазі, гідності (Журба & Докукіна, 2020, с. 142). Послугування ними забезпечує у демократичному суспільстві стабільність соціуму, надає йому гармонії, бо повага один до одного, яка виникає від розуміння взаємної свободи, можливості прояву власної волі і гідності, любові до оточуючих, згуртовує людей, викликає впевненість і захват від перспектив розвитку країни. Завданням старшого покоління, зокрема батьків, є передавання своїх духовних здобутків, до яких належать і смисложиттєві цінності, своїм дітям – майбутньому країни.

Відзначимо повсякденне і відверте нав'язування квазіцінностей через найрізноманітніші та найпоширеніші джерела інформації, що надало суспільству характер тотального споживання як найголовнішої мети людського життя. Брутальний натиск такої інформації захоплює людей будь-якого віку і особливо заважає молоді сприймати смисложиттєві цінності. Навіть тим батькам, які розуміють важливість виховання в дітей смисложиттєвих цінностей, не завжди вдається достукатися до них і доступно транслювати ці ідеї. Таким чином посилюється конфлікт поколінь, батьки не розуміють дітей, а

діти відкидають пропоновані старшими важливі постулати життя, не намагаючись осягнути їх глибоку і мудру сутність. Очікувати від молоді раптового прозріння не варто, бо життя навкруги надто активне, швидке, мобільне, яскраво захопливе. Всі перспективи у більшості молоді поверхові, знов таки, пов'язані з цінностями суспільства споживання: все заради грошей, краще яких можуть бути тільки більші гроші. Не відкидаючи значення матеріального забезпечення, маємо пам'ятати: якщо людина обирає тільки гроші, то стає їх рабом, а можливість здійснювати всі забаганки цікаві лише спочатку, згодом це набридає, настає перенасичення, байдужість, а відчуття задоволення і щастя зникають.

Найсприятливішим періодом виховання у дітей особистісних цінностей, зокрема й смисложиттєвих, є підлітковий вік. «Життя для підлітків є об'єктом осмислення, де внутрішній світ є більш значимим, ніж реальне життя, що є причиною розбіжностей між самосприйняттям та їх сприйняттям оточуючими» (Журба & Докукіна, 2020, с. 51). Тут непересічну роль відіграють батьки, які мають здійснювати підтримку своїх дітей у їх виборі. Це довготривалий процес, який необхідно постійно прораховувати, визначати найближчі та далекі перспективи. Для визначення динаміки цього процесу батьки мають розуміти початковий стан сформованості смисложиттєвих цінностей у підлітків. Така робота починається з молодшими підлітками, у яких абсолютно немає розуміння сутності цінностей життя людини. Тільки трохи більше 5% учнів 5-6 класів після бесіди з навідними питаннями може невпевнено погодитися із думкою про важливість таких цінностей, як свобода, воля, гідність і любов. Для них це надто абстрактні поняття.

Дослідження науковців лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання ІПВ НАПН України (Журба, Докукіна, Шкільна) пропонують оперувати такими рівнями сформованості смисложиттєвих цінностей у підлітків: пасивний – залежний – конструктивний – активний (Журба, 2021). Тому маємо починати з того, щоб сформувати у

молодших підлітків хоча б початковий, пасивний рівень смисложиттєвих цінностей.

Першою сходинкою підтримки підлітків батьками є їх вибір засобів та змісту виховання. Найбільш природним, найефективнішим початковим виховним засобом формування смисложиттєвих цінностей, який можуть використовувати батьки з метою досягнення у молодших підлітків першого, пасивного рівня сформованості смисложиттєвих цінностей, є спілкування.

Ми розглядаємо спеціально організоване спілкування як виховний засіб, ефективність якого забезпечується тим, що він особистісно орієнтований, рефлексивний, емоційно насичений, діалогічний.

Інструментарій спілкування є унікальною багат шаровою системою рішення проблем розвитку особистості, становлення діалогового мислення, емоційного розкріпачення, формування її життєвої позиції. Гнучкість даної засобу полягає у можливості розставити акценти, побудувати логічні роздуми, активізувати розумову діяльність учасників, надати емоціям позитивності. Ці характеристики дії спілкування роблять його ефективним засобом формування смисложиттєвих цінностей, набуття вмінь вибудовувати своє життя і свою поведінку відповідно до них.

Ідеальною метою взаємодії дорослого і дитини в процесі спілкування є прийняття один одного як безумовної цінності. Конкретно ставляться завдання обміну інформацією, почуттями, діями, зразками поведінки на основі взаємного інтересу і почуття прихильності між учасниками. Ефективність цього засобу залежить також від рівня сформованості у батьків специфічних умінь спілкування, головними з яких є: уміння «бачити і чути» дитину (бути уважним до поведінки, слів, жестів, зовнішнього вигляду); уміння розуміти її («читати» її думки і почуття); уміння поводити себе (семантично і стилістично грамотно будувати мову, використовувати невербальні засоби дії). Значення має також демократична загальна тональність спілкування та його емоційна домінанта – дружня прихильність. Важливим моментом є й обрання батьками своєї позиції у процесі взаємодії. Найкраще спрацьовує співробітництво з дитиною. Батьки

як лідер чи керівник спілкування обирає «відкритий» чи «закритий» характер його перебігу. Досвід свідчить, що при «відкритій позиції» батьки, демонструючи особистий досвід, будують свої відносини з дитиною на довір'ї, повазі до неї. «Закрита позиція», для якої характерним є навмисне ігнорування будь-яких проявів теплих стосунків, використання байдужої, менторської, підкреслено відстороненої манери поведінки, не дає позитивних результатів.

Батьки, готуючись до спілкування з дітьми молодшого підліткового віку, мають дібрати таку інформацію, яка б була для них зрозумілою, цікавою, зачепила б їх, щоб вони прагнули обговорити її, отримати додаткові знання.

Наприклад, розкриваючи сутність свободи людини, батьки підкреслюють, що цей стан дає можливість людини обирати своє буття, керувати ним, відчувати себе незалежною і водночас відповідальною, самостійно ухвалювати власні дії, обирати стиль поведінки, бажаний спосіб життя. Однак, свобода може реалізовуватися лише за умови здатності людини до свідомого управління собою, своїми вчинками при прийнятті рішень, тобто волі. Саме воля людини забезпечує результат її діяльності, оскільки спонукає до дії, керуючи бажаннями та втілюючи їх у реальність. У дитини, яка дізнається, що прояв волі це конгломерація мужності, наполегливості, рішучості, самостійності, цілеспрямованості, ініціативності, сміливості, витримки, з'явиться бажання набути ці якості, бо вони свідчать про силу, велич і незламність духу людини-героя.

Згадані вище якості підвищують самооцінку людини, визначають її оцінку, значення і місце у суспільстві. У людини з'являється відчуття гідності, яке ґрунтується на самоповазі, коли моральні, світоглядні, професійні якості та здібності людини дають їй підстави усвідомити свою суспільну цінність. Поважаючи власні морально-духовні принципи і переконання, людина усвідомлює себе особистістю. Право на гідність має будь-яка людина, незважаючи на вік, суспільний стан, віросповідання, уподобання та ін. Це основоположне право, яке забезпечує нормальне існування і розвиток людства. Кожна людина має право наполягати на повазі до себе інших людей,

починаючи з найближчого оточення – членів сім'ї, поширюючи це право на державні органи влади.

Любов наповнює життя людей найкращими і найсвітлішими почуттями. Це почуття глибокої сердечної прихильності, прив'язаності, поваги, шанобливого ставлення, внутрішній, духовний потяг один до одного. Стан душі, коли батьки і діти відчують взаємну ніжність. Дружні почуття – це теж прояв любові, солідарності і турботи про тих, кого любимо. Важливо донести до дітей, що любов – результат духовної єдності між членами сім'ї, існування спільних інтересів, прив'язаності та довіри, і таким стосункам не заважають навіть різні захоплення чи уподобання.

Спілкування, спрямоване на підвищення зацікавленості підлітків до смисложиттєвих цінностей, буде ефективним за умови існування в сім'ї терпимості, фактора, який згуртовує сім'ю, допомагає досягнути взаєморозуміння, узгодження різнорідних інтересів, точок зору методами роз'яснення та переконання. Найголовнішим у терпимості є взаємосприймання і взаємоприйняття, без чого гарантовано роздратованість, відштовхування, неприйняття поглядів, установок іншого. Сформована ж терпимість проявляється у розумінні, емпатії, витримці, самовладанні, самоконтролі (Клепцова, 2004, с. 29-30), не дозволяє принижувати гідність людини, примушувати її вчиняти всупереч власній волі чи сумлінню, позбавляти свободи й любові. Вона допомагає сприймати протилежні ідеї і при цьому мати свою точку зору, тобто бачити світ як різноманіття, як різнобарвний, а не чорно-білий простір. Підлітки набувають здатності раціонально оцінювати вчинки і особистісні якості як свої, так і інших членів сім'ї, виокремлювати їх моральних зміст, усвідомлювати власні бажання, сильні та слабкі сторони, вміння справлятися з труднощами.

Зростаючи у сім'ї, де існує терпиме ставлення один до одного, підлітки відчують комфортність життя, вільно висловлюють свої думки, проявляють уподобання, не побоюючись отримати у відповідь негативні для них емоції і санкції. Вони бажають, щоб оточуючі визнавали їх самостійність, значимість,

права. Тобто, вже підлітки хочуть реалізувати свої права на свободу, волю, гідність і любов. Зміст такого спілкування забезпечить батьківську підтримку підлітків у виборі смисложиттєвих цінностей, які стануть для дітей плідним, привабливим орієнтиром для побудови їх життя.

### **6.3. Взаємодія сім'ї і школи як умова виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків**

Взаємодія сім'ї і школи забезпечує якість і гуманістичну спрямованість сучасного виховання у своїй єдності, зацікавленості і взаємообумовленості. В основі такої взаємодії сучасної сім'ї і школи лежить довіра і повага, взаємопідтримка і взаємодопомога усіх учасників виховного процесу. Сім'я і школа мають значний вплив на особистість дитини, до якої ставляться як до найвищої цінності, де школі відводиться організаційна роль (забезпечення змісту, напрямів виховного впливу, активне залучення батьків до спільної виховної діяльності, акумулювання і ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, координування спільних зусиль усіх суб'єктів виховного процесу).

Тоді як сім'я виступає первинним осередком і фундаментом суспільства, де закладається виховання та створюються необхідні умови для розвитку і становлення особистості, передаються моральні і гуманістичні цінності, життєвий досвід, традиції, формуються правила моральної поведінки тощо.

В умовах сучасної моральної, політичної і економічної кризи сім'я забезпечує морально-етичну та психологічну підтримку дитині, виконуючи функцію накопичення та захисту гуманістичних цінностей, формування моральної свідомості людини, забезпечуючи природне прагнення кожної особистості до самореалізації.

Ті зміни, які спостерігаються в українському суспільстві, з одного боку, спрямовані на самореалізацію особистості, утвердження людського в людині, а з іншого – виявляють дефіцит гуманізму у стосунках між людьми, у тому числі і в самій сім'ї, обумовлюють труднощі і проблеми сімейного виховання, що

пояснюється низьким рівнем сформованості гуманістичних цінностей і педагогічної культури дорослих та суспільства загалом, домінуванням авторитаризму та консерватизму у доборі виховного змісту і методів виховання дітей.

Проблема полягає у тому, що сучасна українська сім'я у більшості випадків не готова до виховання смисложиттєвих цінностей у дітей у наслідок браку педагогічних знань, нерозуміння вікових особливостей дітей, морального і етичного невігластва, переживає кризу, вирішення якої залежить від консолідації зусиль у цьому плані зі школою, створення умов для підвищення педагогічної культури. Вирішення цієї ситуації потребує уваги і значних зусиль з боку вчених і практиків, розробок, відповідних часові методик, врахування накопиченого педагогічного досвіду.

Шляхи взаємодії сім'ї і школи «через дитину» досліджував А. Макаренко, який віддавав пріоритет школі, що не лише виховує дитину, а й допомагає батькам у вихованні дитини. На думку педагога зусилля родини мають бути спрямовані на оволодіння новими виховними методами і створення сприятливої виховної атмосфери у сім'ї. Водночас педагог засуджував використання у сімейному вихованні «вчитування моралі» та громадського осуду, які більше шкодять, аніж допомагають дитині.

Ми поділяємо думку Сухомлинського (1978), який вважав, що всі шкільні проблеми і труднощі росту, які виникають в процесі виховання дітей стосуються не лише закладу освіти, а беруть свій початок у сім'ї. То ж досягти успіху у вихованні підростаючого покоління можливо лише спільними зусиллями сім'ї і школи. У цьому плані найбільш значимі морально-етичні цінності та батьківський авторитет. Він теоретично обґрунтував і практично втілював у педагогічному процесі гуманістичні ідеї родинного та шкільно-сімейного виховання.

Характеризуючи сучасний стан української родини, В. Постовий звертає увагу на значне зниження показників матеріального рівня життя та здоров'я батьків і дітей, демографічні кризи, втрату духовних ідеалів, ціннісних

орієнтацій. На його думку, на виховній функції сучасної сім'ї негативно позначаються нуклеаризація, послаблення родинних зв'язків, зменшення комунікативних можливостей батьків і дітей, зміна стереотипів поведінки, сімейних цінностей, переоцінка досвіду сімейного життя, тощо.

Педагог радить «Для успішного здійснення виховання дитини зосереджувати увагу батьків і педагогів на достовірності, об'єктивності й повноті інформації, на основі якої здійснюється сам виховний процес. Виходячи з цього, в нових соціально-економічних умовах поєднувати елементи наукової педагогіки та родинно-національної етнопедагогіки, які забезпечують можливості використання народних традицій, звичаїв та обрядів у підготовці батьків, вихователів і педагогів до здійснення ними виховної функції, підвищення педагогічної культури сім'ї» (Постовий, 2008).

У сучасних умовах дефіциту спілкування, високої зайнятості батьків, демократизації суспільних відносин, впровадження передових технологій, надзвичайно гостро постає проблема розробки і впровадження курсів підвищення педагогічної культури батьків, ознайомлення їх з сучасними методиками виховання дітей.

Обмін педагогічним досвідом виховання дітей у сім'ї стимулює до критичного осмислення і аналізу педагогічних упущень у тих сім'ях, де виховання здійснюється на низькому педагогічному рівні. У цих випадках педагогам потрібно дотримуватись педагогічного такту у спілкуванні, викликати інтерес і стимулювати до самовдосконалення, педагогічного зростання, а отже кращого виховання дітей.

На думку В. Постового, «сім'я – це є еволюційно та кореговано утворена цілісність на основі духовних, кровно-родинних та матеріально-економічних ціннісних зв'язків особистостей. Вони виражаються у взаємній довірі, бажаннях, чесності, чистоті помислів і відносин, взаємопідтримці, вірності у подружньому житті, задоволеності статевими відносинами, народженням та вихованням дітей, веденням домашнього господарства, забезпеченні матеріально-побутовими умовами, спільною працею і відпочинком та іншими

обставинами, що гармонізують життя сім'ї і виховання в ній дітей, передачу їм соціально-емоційного досвіду» (Постовий, 2008).

Ефективне виховання у старших підлітків смисложиттєвих цінностей можливе за умови взаємодії сім'ї і школи, їх співробітництва у цьому напрямі. Однак, у педагогічній науці не існує єдиного тлумачення як поняття «взаємодія» у загальному розумінні, так і «взаємодії сім'ї і школи».

У працях Анцупова та Шипілова (2006), взаємодія трактується як «сукупність процесів впливу різних об'єктів один на одного, їхня взаємозумовленість та зміна стану чи взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого. Якості об'єкта можуть проявитися і бути пізнаними лише у взаємодії з іншими об'єктами. Взаємодія є інтегруючим фактором, за допомогою якого відбувається поєднання частин у певний тип цілісності – структуру» (Анцупова & Шипілова, 2006).

Соціальна психологія виходить з того, що взаємодія завжди має інтерсуб'єктивний характер, ознаками якого є:

- *предметність* (наявність спільної конкретної мети, що зумовлює спільність дій у ході її досягнення);
- *ситуативність*, або регламентованість конкретними обставинами: тривалістю, інтенсивністю, нормами та правилами взаємодії;
- *рефлексивність* (рефлексивна багатозначність) – можливість для взаємодії бути виявом як суб'єктивних намірів, так і наслідком спільної участі в колективній діяльності;
- *експлікованість* – можливість спостереження, реєстрації конкретних дій індивідів, суб'єктів взаємодії (Кремень, 2007).

Існують такі фази взаємодії: орієнтування щодо спільного завдання; оцінку ходу розв'язання завдання кожною із взаємодіючих сторін; контроль; прийняття рішення (Кремень, 2007). На думку Докукіної (1993), сутність взаємодії сім'ї і школи, полягає у реалізації зв'язків і відносин суспільної установи і малої групи, через педагогічну діагностику сім'ї; визначення мети і завдань спільної виховної роботи з учнями та їхніми батьками; планування

спільної з батьками роботи щодо виховання дітей та підвищення готовності батьків до взаємодії зі школою; організацію різних форм взаємодії сім'ї і школи; контроль та облік спільної роботи; стимулювання узгоджених і взаємозумовлених дій педагогів і батьків, корекцію спільної діяльності.

У розумінні Назаренко (2005), взаємодія є інтегрованою соціально-педагогічною системою, що об'єднує взаємодіючі між собою структури чи процеси, що становлять єдине ціле і виконують спільну функцію, є відкритими для будь-яких зовнішніх впливів, різноманітних чинників і обумовлюють спрямування практичної діяльності. Виходячи з цього взаємодія сім'ї і школи є цілеспрямованим педагогічним процесом усіх суб'єктів, що сприяє взаємозбагаченню та посиленню виховного потенціалу (Назаренко, 2005).

Деякі схожих поглядів дотримуються такі російські дослідники, як Фалькович, Толстоухова та Обухова (2005), вирізняючи в процесі взаємодії сім'ї і школи конкретні напрями діяльності кожної із взаємодіючих сторін, де школа забезпечує: вивчення сімей учнів; складає характеристики сімей; організовує психолого-педагогічну освіту батьків; виявляє позитивний досвід сімейного виховання; надає батькам допомогу у вибудові морального способу життя сім'ї, соціалізації дітей, розвитку комунікативних умінь, проводить превентивне виховання і профілактику з метою уникнення негативних явищ тощо. Тоді як сім'я: використовує позитивний досвід сімейного виховання; запроваджує в сімейне виховання традиції народної педагогіки. Виходячи з цього сім'я і школа спільно: створюють систему масових заходів; організовують суспільно значущу діяльність та дозвілля батьків і дітей (Фалькович, Толстоухова & Обухова, 2005).

Такі дослідники, як Оржеховська, Кириченко та Ковганич (2007) у взаємодії сім'ї і школи вбачають спільні скоординовані дії педагогів, учнів та батьків, спрямовані на виховання дитини як суб'єкта власного життя, спроможного робити усвідомлений життєвий вибір. На їхню думку, така взаємодія становить за мету інтегрувати зусилля сім'ї і педагогічного колективу; забезпечити належну участь батьків в організації навчально-

виховного процесу і шкільному самоврядуванні; мотивувати батьків до вивчення науково-методичної та психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку та виховання власних дітей; підвищення психолого-педагогічної культури батьків, поповнення арсеналу їхніх знань, умінь і навичок виховної взаємодії з дітьми; підвищення відповідальності батьків за виховання дітей; створення системи просвітницької роботи; надання психолого-педагогічної підтримки та допомоги проблемним сім'ям (Оржеховська, Кириченко & Ковганич, 2007).

Досліджуючи особливості взаємодії сім'ї і школи, Кравченко (2009) звертає увагу на той факт, що саму взаємодію слід відрізнити від звичайного впливового процесу, який є намаганням викликати певну зворотну відповідь реципієнта. Будь-яка взаємодія лише розпочинається з впливових, намагальних учинків, частина з яких може відігравати демонстративну, а часом і безрезультатну роль (Кравченко, 2009). У розумінні дослідниці, взаємодія є вищим рівнем зв'язку соціальних суб'єктів, ознаками якого є взаємовплив, взаємопроникнення на основі поєднаної системи дій. Зокрема, Кравченко (2009) визначає форми і методи взаємодії (як способи продукування дії педагогів і батьків): кваліфікована педагогічна допомога батькам у складних життєвих ситуаціях; організація і проведення лекцій, бесід, педагогічних практикумів; конференцій з обміну досвідом, обмін думками, диспути і дискусії, «круглі столи», консультації; зустріч батьківської громадськості з вчителями та адміністрацією школи; відкриті уроки; виконання батьками доручень, пов'язаних з вихованням дітей; спільні заняття батьків і дітей; участь батьків в управлінні школою; ознайомлення батьків з концепцією розвитку школи, освітніми і виховними програмами (Кравченко, 2009).

Схвалення заслуговує аналіз Щуркової (2004) «хибних тез», що пропагуються у популярній літературі з приводу взаємодії сім'ї і школи, спрямованих на розмежування впливу основних суб'єктів виховання, серед яких:

- педагоги не зобов'язані працювати з батьками, оскільки ця діяльність залишається не оплачуваною, а закон передбачає недоторканість сім'ї і невтручання у сімейні стосунки;

- стосунки у сім'ї будуються на основі любові, у школі – соціальної норми (перебирання на себе функцій одного з інститутів може призвести до духовної неповноцінності особистості дитини, однобічного розвитку і невідповідності до виконання соціальних ролей);

- школа не надає послуг, не продає товар, не обслуговує батьків, а є соціальним інститутом, який долучає дітей до духовних і матеріальних цінностей.

Натомість Щуркова (2004) пропонує: укладати угоду між батьками і педагогами стосовно будь-яких аспектів взаємодії; брати до уваги усі пропозиції щодо виховання дітей; реагувати на відгуки; створювати можливості для взаємодопомоги у контексті «школа-сім'я» і «сім'я-школа»; планувати справи, до яких можуть залучатися всі суб'єкти виховного процесу «школа-сім'я-діти».

Взаємодія сім'ї і школи забезпечує виконання таких функцій:

- *інформативної* (Завадова, Докукіна, Лежнёвава);
- *діагностичної* (Бугаєць);
- *соціальної* (Назаренко);
- *ціннісно-утворювальної* (Назаренко);
- *захисної* (Бугаєць);
- *профілактичної* (Бугаєць);
- *комунікативної* (Бугаєць);
- *виховної* (Завадова, Лежнёвава);
- *контролюючої* (Завадова, Лежнёвава, Бугаєць);
- *корегуючої* (Рилєєва);
- *конструктивної* (Докукіна);
- *організаційної* (Бугаєць).

Таким чином, взаємодія сім'ї і школи є важливою умовою виховання смисложиттєвих цінностей старших підлітків, а врахування основних тенденцій дозволить подолати труднощі і проблеми, визначити оптимальні шляхи її реалізації. Подальшої розробки потребують методики і технології виховання смисложиттєвих цінностей старших підлітків та втілення їх у педагогічну практику.

## ПІСЛЯМОВА

Процес виховання у школярів основної та старшої школи смисложиттєвих цінностей як системи узагальнених устремлінь, пов'язаних зі смыслом життя особистості, які у розвиненій формі характеризують її духовно-моральну Я-концепцію, пошук власного призначення і відповідний стиль життя, що реалізується у поведінці, діяльності і спілкуванні, ґрунтується на положеннях гуманістичної педагогіки та формуванні моральної самосвідомості, що протистоять положенням авторитарної, директивної педагогіки.

Психолого-педагогічний ракурс аналізу досліджуваної проблеми пов'язаний в першу чергу з гуманістичним осмисленням зовнішніх і внутрішніх чинників, які мають вплив на механізми осмислення особистістю себе, свого життя, мотиваційні тенденції життєвого вибору, прийняття рішень у контексті самоактуалізації особистості. При цьому гуманізація виховного середовища є динамічною системою педагогічних чинників (центрація на морально-духовних устремліннях дитини, узгодження її смисложиттєвої сфери, включеність у суспільно значущу позакласну діяльність), що позитивно впливають на процес цілісного, гармонійного виховання. Важливим аспектом гуманізації виховного середовища є відмова від моралізаторства, формалізму і схематизму та суб'єктсуб'єктна взаємодія педагогів і дітей.

У процесі виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної та старшої школи ефективною є особистісно орієнтована технологія, що включає тренінгову і проєктну діяльність, а також консультативну роботу, виховні години, брейн-ринги, етичні і сократівські бесіди, зустрічі, читацькі конференції, гурткову роботу тощо. Доцільне використання активних та інтерактивних методів, зокрема, вербальних, інтерактивних, рефлексивних, ігрових, наочних, практичних, арт-терапевтичних та форм (індивідуальних, мікрогрупових, групових, масових) забезпечує позитивні зміни у рівнях вихованості смисложиттєвих цінностей у школярів основної та старшої школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абульханова-Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни*. М.: Мысль.
- Анцупов, А. Я. (2006). *Словарь конфликтолога*. СПб.: Питер.
- Ахмеров, Р. (2015). Понятие «счастья» и «смысла жизни» в каузометрическом психобиографическом подходе. *Материалы XX симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме»*. М.: ФГБНУ «Психологический институт», 26–36.
- Балл, Г. О. (2002). Особистісна надійність та її співвідношення з особистісною свободою. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України*. Ч. 1. Харків: «ОВС», 537–549.
- Барт, Р. (2005). *Культура и трагедия. (Новые переводы. Хрестоматия в помощь студентам-филологам)*. Москва.
- Бердяев, Н. А. (1993). *О назначении человека*. М.: «Республика».
- Бех І. Д. (1997). Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1, 124.
- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. в 2 т. Київ: Либідь. (Кн.1.).
- Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості*. (Підручник). К.: Либідь.
- Бех, І. Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*. (Навчальний посібник). К.: Академвидав.
- Бех, І. Д. (2001). Гуманістична педагогіка: перипетії становлення. *Педагогіка толерантності*, (Т. 4), 2, 21–24
- Бех, І. Д. (2008). Почуття гідності у духовному розвитку особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 12(1), 5–18.
- Бондаревская, Е. В. (2007). *Ценностные основания личностно ориентированного воспитания*. Педагогика, 8, 44–53.
- Бондаренко, Т. А. (2006). *Трансформация личности в условиях виртуальной реальности*. Ростов-на-Дону : Издат. центр ДГТУ.
- Бурбо, Л. (2003). *Пять травм, которые мешают быть самим собой*. К.: София
- Варе, І. С. (2017). *Особливості формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.
- Ващик, Т. І. (2005). Моделювання у навчально-виховному процесі вищої школи. *Нові технології навчання*, 41, 147–158.
- Вішнікіна, Л. (2008). Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*, 7/8, 80–84.
- Вишневський, О. І. (2008). *Теоретичні основи української педагогіки*. (Навчальний посібник). К.: Знання.
- Воробьев, Д. В. (2007). *Виртуальная реальность: бытие и ничто*. Нижний Новгород: Мысль.

- Гаряча, С. А. (2010). *Виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі*. (Автореф. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України. Київ.
- Гончар, Л. В. (2017). *Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку*. (Монографія). К.: ТОВ «Задруга».
- Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця: ТОВ Планер.
- Гончаренко, С. У. (2002). *Методика як наука. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України*, Ч.1, 250–258.
- Горак, Г. І. (1998). *Філософія. Курс лекцій*. Київ.
- Гинецинский, В. И. (1989). *Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.
- Грицанов, А. А. (1998). *Новейший философский словарь*. Минск: Изд-во В. М. Скакун.
- Гриневич, Л., Елькін, О., Калашнікова, С., Коберник, І., Ковтунець, В., Макаренко, О., & Шиян, Р. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ.
- Дахин, А. Н. (2002). Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Школьные технологии*, 2, 62–67.
- Докучаєва, В. В. (2005). *Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі*. (Монографія). Луганськ: Альма-матер.
- Декларация и план действий «Мир пригодный для жизни детей», принятой резолюцией S-27/2 специальной сессией Генеральной Ассамблеи ООН у 2002 р.* [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_b20/print1443179535843441](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_b20/print1443179535843441)
- Докукина, Е. М. (1993). *Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников: дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук*. Київ.
- Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2011). Діагностичний підхід як важлива умова професійної позиції вчителя. *Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітньо галузі): матер. наук-практ. семінару*. Київ, ІОД, 74–81.
- Журба, К. О. (2021). Розвиток смисложиттєвої сфери особистості підліткового віку. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. ІПВ НАПН України*, 9, 232.
- Журба, К. О., Докукіна, О. М. (2020). Смисложиттєві кризи та бар'єри сучасних підлітків. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць*, 24(1).
- Звонников, М. Б., Чельшкова, М. Б. (2009). *Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М. Издательский центр «Академия».

- Ильясов, Ф. (2013). *Методология ресурсного подхода к анализу трудовых мотивов и установок. Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 5, 13–25.
- Камедина, Л. В. (2000). И скучно, и грустно. (К вопросу об экзистенциальной пустоте. *Известия российской академии образования*, 4, 53–59.
- Карпинский, К. В. (2011). Дезинтеграция смысла жизни как предпосылка кризиса в развитии личности. *Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных работ*, 3, 3–29.
- Карпинский, К. В. (2010). Конфликтный смысл жизни как источник кризиса в развитии личности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 3(3), 28–42.
- Кащук, Я. (2012). Смысложизненный кризис как проявление экзистенциального отношения человека к жизни. *Дискуссия*, 3(21), 115–121.
- Киричок В. А. (2004). *Гуманне ставлення до дитини*. К.: Інфодрук.
- Кьеркегор, С. (1993). *Страх и трепет*. Москва.
- Корчак, Я. (1990). *Как любить ребенка. Книга о воспитании*. М.: Политиздат.
- Корчак, Я. (1983). *Избранное*. К.: Радянська школа.
- Клепцова, Е. Ю. (2004). *Психология и педагогика толерантности*. Москва.
- Корсини, Р., Ауэрбах, А. (2003). *Любовь (love)*. *Психологическая энциклопедия*. СПб.
- Кравченко, Т. В. (2009). *Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи*. (Монографія). К.: Фенікс.
- Крамаренко, Л. І. (2004). Педагогічні умови формування інтересу майбутніх вчителів до науково-педагогічних знань у навчальному процесі педучилища. *Збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім.П.Тичини*, 15, 53–62.
- Краевский, В. В. & Бережная, Е. В. (2006). *Методология педагогики: новый этап*. (Учебное пособие для студентов высших учебных заведений). М.: Издательский центр «Академия».
- Канішевська, Л. В. (2011). *Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності*. (Монографія). К.: ХмЦНП.
- Кремень, В. Г. (2007). *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум*. К.: Грамота.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Форми організації виховання*. *Енциклопедія освіти*. К.: Юрінком Інтер.
- Кремень, В. Г. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. К.: Товариство «Знання» України.
- Кочетов, А. И., Коломинский, Я. Л., Прокопьев, И. И. (1987). *Педагогическая диагностика в школе*. Минск: Издательство «Народная асвета».
- Лаппо, В. В. (2017). *Формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: теоретико-методичні засади*. (Монографія). Івано-Франківськ: НАІР.

- Леонтьев, Д. А. (1992). *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)*. Москва.
- Лэнгле, А. (2005). *Экзистенциально-аналитические теории личности*. М: Генезис.
- Мадди, С.Р. (2005). Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал*, 6, 85–101.
- Макгонигал, К. (2012). *Сила воли. Как развить и укрепить*. М: «Манн, Иванов и Фербер».
- Мацько Д. С. (2007). Гуманістичні цінності як основа особистісного та професійного ставлення учителя. *Гуманітарні науки науково-практичний журнал*, 2, 12–15.
- Мей, Р. (2001). Становлення екзистенційної психології. *Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст.*, 134–164.
- Мэй, Р. (2001). *Экзистенциальные основы психотерапии. Экзистенциальная психология. Экзистенция*. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс.
- Мілютіна, К. Л. (2013). *Психологія зміни життєвої стратегії особистості*. (Автореф. дис. докт. психолог. наук). Київ.
- Муздыбаев, К. (1998). Психология зависти. *Практическая психология*, 1, 86–95.
- Назаренко, Л. М. (2005). Сутність та особливості моделі родинно-шкільного виховного простору. *Виховна робота в школі*, 3, 2–13.
- Неуймин, Я. Г. (1984). *Модели в науке и технике: история, теория и практика*. Ленинград: Наука.
- Оржеховська В. М. Кириченко, В. І. & Ковганич, Г. Г. (2007). *Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі*. (Навчальний практико-орієнтовний посібник). Харків: Вид-во «Точка».
- ООН: через війну з України виїхало понад 4 мільйони біженців – половина з них діти (31 березня, 2022). *Голос Америки*. <https://www.radiosvoboda.org/a/viyna-oon-bizhentsi-dity/31778496.html>
- Офіс Генерального прокурора (9 травня, 2022). Телеграм-канал Офісу Генерального прокурора.: [https://t.me/s/pgov\\_ua/4030](https://t.me/s/pgov_ua/4030).
- Панок, В. Г., & Рудь, Г. В. (2006). *Психологія життєвого шляху особистості*. (Монографія). К.: Ніка-Центр.
- Панфилов, М. А. (2005) Знаково-символическое моделирование учебной информации в ВУЗе. *Педагогика*, 9, 51–56.
- Постовий, В. Г. Невмержицький, О. А. (2008). *Сім'я і школа: проблеми виховання дітей*. (Посібник). НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Потапчук, Т. В. (2014). *Формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. (Монографія). Ніжин: НДУ імені М.Гоголя.
- Присяжников, Н. С. (2002). *Этические проблемы психологии*. (Учебно-методическое пособие). М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК» (Серия «Библиотека психолога»).

- Погребняк, С. (2008). Негативна і позитивна свобода в умовах демократичної правової держави. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского*, 21(60), 74–81.
- Програма «Нова українська школа» в поступі до цінностей. Бех, І.Д., Алексеєнко, Т. Ф., Журба, К. О., Кириленко, С. В., Кириченко, В. І., Корецька, Л. В., Остапенко, О. І., Пруцакова, О. Л., Харченко, Н. В., Шкільна, І. М. (2020). *Шкільний світ*, 11–12(107–108), 90–119.
- Рибалка, В. В. (2010). *Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога*. (Посібник). К.: Шкільний світ.
- Руденко, Ю. (2003). *Основи сучасного українського виховання*. К.: Видавництво імені Олени Теліги.
- Русова, С. Ф. (2008). *Вибрані педагогічні твори* (4-х кн. Кн.3). Чернігів: РВК «Деснянська правда».
- Савчин, М. В., & Василенко, Л. (2005). *Вікова психологія*. (Навчальний посібник). К.: Академвидав.
- Семенова, А. В. (2016). *Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії*. (Монографія). Одеса: Бондаренко М.О.
- Семиков, В. А. (2009). *Психолого-акмеологические особенности развития смысложизненных ценностей студентов гуманитарного профиля*. (Дис. канд. психол. наук). Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, Тамбов.
- Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*. (Пособие). М.: Наука.
- Селье, Г. (1982). *Стресс без дистресса*. М.: Прогресс.
- Смирнов, С. А., Котова, И. Б. & Шиянов, Е. Н. (2008). *Педагогика: теории, системы, технологии*. (Учебник для студентов высших и средних учебных заведений). М.: Издательский центр «Академия».
- Сухомлинська, О. В. (2015). Про ідеї та підходи до виховання моральності: український погляд. *Шкільний світ*, 4(708), 4–20.
- Сухомлинська, О. В. (1996). Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*, 1, 24–27.
- Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори* (5 т. Т. 2). К.: Радянська школа.
- Сухомлинський, В. О. (1978). *Батьківська педагогіка*. К.: Радянська школа.
- Творения аввы Евагрия. Аскетические и богословские трактаты*. (1994). М.: Мартис.
- Тертишник, В. М. (2017). *Науково-практичний коментар Кримінального процесуального кодексу України*. К.: Правова єдність.
- Тофтул, М. Г. (2005). *Етика*. (Навчальний посібник). К.: Видавничий центр «Академія».
- Титаренко, Т. М. (2002). Вічне прагнення до життєвих змін (до психологічної природи вибору). *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН Ук раїни*. Ч.1. Харків: «ОВС», 563–579.

- Титаренко, Т. М. (2007). *Життєві домагання особистості*. (Монографія). К.: Педагогічна думка.
- Трубецкой, Е. Н. (1918). *Смысл жизни*. М.: Типография Т-ва И. Д. Сытина.
- Фалькович, Т. А., Толстоухова, Н. С., Обухова, Л. А. (2005). *Нетрадиционные формы работы с родителями*. М.: «5 за знания».
- Федоренко, С. В. (2017). *Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США*. Дис. ... д-ра пед. наук. Київ.
- Федоренко, С. В. (2020). Формування смисложиттєвих цінностей студентів бакалаврату в США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія, 63, 167–172.
- Франкл, В. (2000). *Воля к смыслу*. М.: Апрель-Пресс, Издательство ЭКСМО-Пресс.
- Фрейд, З. (1997). *Психоанализ и детские неврозы*. Санкт-Петербург: Алетейя.
- Фромм, Э. (1990). Духовная сущность человека. Способность к добру и злу. *Философские науки*, 8, 85–95.
- Фромм, Э. (1992). *Душа человека* / Т. В. Панфиловой, Т. И. Перепеловой (Пер. с англ.). М.: Республика. Серия «Мыслители XX века».
- Франкл, В. (2002). *Динаміка і цінності*.  
<https://www.management.com.ua/vision/vis002.html>
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс.
- Хайдеггер, М. (2007). *Время и бытие. Sein und zeit*. В.В. Бибихин (пер. с нем.). Санкт-Петербург: Наука. (Серия «Слово о сущем»).
- Хюбнер, Б. (2006). *Смысл в бес-СМЫСЛЕННОЕ время: метафизические расчеты, просчеты и сведения счетов*. Минск: Экономпресс.
- Цветкова, Г. Г. (2014). *Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи*. (Монографія). Словянськ: Видавництво Б. І. Маторіна.
- Чорна, К. І. (2014). Цінності консолідації української нації. *Освіта*, 44 (5635), 4.
- Чорна, К. І., Журба, К. О., Киричок, В. А. & Кухар, І. М. (2008). Програма «Виховання гуманістичних цінностей в учнів 1–9-х класів». *Класний керівник*, 17–18(29–30), 2–58.
- Чудновский, В. Э. (2006). *Становление личности и проблема смысла жизни. Избранные труды*. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».
- Шкільна, І. М. (2014). *Виховання гуманістичних цінностей старших підлітків у взаємодії сім'ї і школи*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ.
- Шкільна, І. М. (2018). Формування національно-культурної ідентичності старших підлітків в умовах пограниччя. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та молоді*, 22, 295–306.
- Шкільна І. М. (2012). Взаємодія сім'ї і школи у формуванні базових гуманістичних цінностей старших підлітків. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 16(1), 355–363.

- Шопенгауэр, А. (1992). *Свобода и нравственность*. М.: Республика.
- Штофф, В. А. (1966). *Моделирование в философии*. Москва–Ленинград: Наука.
- Щуркова, Н. Е. (2004). *Школа и семья: педагогический альянс*. (Методическое пособие) Москва.
- Яковлева, Н. М. (1991). *Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности*. Челябинск.
- Ялом, І. (2019). *Вдивляючись у сонце. Долаючи страх смерті*. Харків: КСД.
- Ясперс К. (1991). *Смысл и назначение истории*. М: Политиздат.
- Ящук, І. П. (2001). *Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
- Aspen Declaration on Character Education*. (1992). Colorado: Josephson Institute of Ethics.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: The Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 608–618). New York: Oxford University Press.
- Buzan, T. (2001). *The Power of Spiritual Intelligence (10 Ways to Tap into Your Spiritual Genius)*. London: Thorsons.
- Brimi, H. (2009). Academic instructors or moral guides? Moral education in America and the teacher's dilemma. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 125–130.
- Connecticut's Laws of Life Essay Program: Handbook 2016-2017*. (2016). Celebrating 17 Years! New Haven: The School for Ethical Education.
- Crumhaugh, J. S., & Maxolick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20(2), 200–207.
- Danner, F. W., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52(3), 1043–1052. <https://doi.org/10.2307/1129110>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33–43.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Rochester, New York: Plenum Press.
- DeHaan, R., & Narayan, K. (2007). *Education for innovation*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- De Jong, J. (2002). *Trauma, War and Violence: Public mental health in socio-economic context*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Press.

- Dailey, R. (2005). *Confirmation and adolescent development: The relationship between parental confirmation and adolescent self-esteem, identity, and openness*. Master's thesis. University of California, Santa Barbara.
- Dupuy, K., & Peters, K. (2010). *War and children: a reference handbook*. Santa Barbara, Denver, Oxford: Praeger Security International, ABC Clio.
- Fedorenko, S., Voronina, H., & Zhurba, K. (2020). School-family Interaction in Forming Adolescents' National Identity: The Ukrainian Pedagogical Experience. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(4), 189–204. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/341>
- Ferrari, F. (2013). *Handbook of Resilience in Children of War*. New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer.
- Flint, L., Billi, J., Kelly, K., Mandel, L., Newell, L., & Stapleton, E. (1993). Education in adult basic life support training programs. *Ann Emerg Med*, 22, 468–474.
- Forbes, S. H. (2004). What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools Literature. *Report presented to the Wholistic Education SIG at the American Education Research Association annual conference*. San Diego, CA. <http://www.holistic-education.net/articles/research04pdf>
- Fouts G. T. (1993). Education for Moral Living; Guidelines for School Programs. *Матеріали симпозиуму про впровадження реформ в середню освіту (19–21 травня, 1993 р.)*, 130–142.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. New York: Washington Square Press.
- Fromboise, T. D. (2008). The Zuni life skills development program: A school/community-based suicide prevention intervention. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 38(3), 343–353.
- Goudas, M., & Biddle, S. J. H. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241–250.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175–213.
- Harter, S. & Connell, J. P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control and motivational orientation. In J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 3, pp. 219–250). Greenwich, CN: JAI Press.
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014). Life Is Pretty Meaningful. *American Psychologist*, 69(6), 561–574.
- Josephson, M. (2014). *Model Standards for Academic, Social, Emotional and Character Development. Critical Educational Outcomes*. Colorado: Josephson Institute of Ethics.
- Josephson, M., Peter, V., & Dowd, T. (2001). *Parenting to Build Character in Your Teen*. Nebraska: Boys Town Press.

- Jones, L. (2013). *Then they started shooting: Children of the Bosnian war and the adults they become*. New York: Bellevue Literary Press.
- Joshi, P., & O'Donnell, D. (2003). Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(4), 279–291.
- Kaplan, C., Turner, S., Norman, E., & Stillson, K. (1996). Promoting Resilience Strategies: A Modified Consultation Model. *Children & Schools*, 18(3), 158–168.
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179–196.
- Krishnamurti, J. (1953). *Education and Significance of Life*. New York: Harper & Brother Publisher.
- Kristo, J. (2015). *The Importance of Values in Schools: Implementing Character Education*. Winona State University Rochester Center.
- Kuperfish, Sh. (2005). *Parental favoritism, self-esteem and locus of control: Master's thesis*. Alliant International University, San Francisco.
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418–1427.
- Li, W., Lee, A. M., & Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51–65.
- Lickona, T. (1991). *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantams Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6–11.
- Machel, G. (2001). *The impact of war on children: a review of progress since 1996. United Nations Report on the impact of armed conflict on children*. London: Hurst.
- Martela, F., & Steger, M. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Martin, R. A. (2002). Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, (April 1–5)*.
- Miller, J. (1996). *The Holistic Curriculum*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Murthy, S., & Lakshminarayana, R. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry*, 5(1), 25–30.

- Myser, C., Kerridge, I. H., & Mitchell, K. R. (1995). Teaching clinical ethics as a professional skill: bridging the gap between knowledge about ethics and its use in clinical practice. *Journal of Medical Ethics, 21*(2), 97–103.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 225–242.
- Paloutzian, R. F., & Park, C. L. (2005). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. New York: The Guilford Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Peter, V., Josephson, M., & Dowd, T. (2001). *Parenting to Build Character in Your Teen*. Nebraska: Boys Town Press.
- Pursuing Victory with Honor*. (1996). Code of Conduct for Parents / Guardians. Colorado: Josephson Institute of Ethics.
- Hayes, A.F. (2009). *Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. Communication Monographs, 76*(4), 408–420.
- Huxley, A. (1945). *The Perennial Philosophy*. London: Chatto and Windus.
- Magomed-Eminov, M. (1997). Post-traumatic Stress Disorders as a Loss of the Meaning of Life. In D. Halpern and A. Voiskunsky, *States of Mind* (pp. 238–250). Oxford University Press.
- Reker, G. T., & Wong, P. T. P. (2012). Personal meaning in life and psychosocial adaptation in the later years. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (pp. 433–456). New York: Routledge.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychology, 55*, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806344>
- Russell, B. (1967). *The autobiography of Bertrand Russell, 1872–1914*. Boston Toronto: Little, Brown & Co.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069–1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719–727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9*, 13–39.
- Ryff, C. D. (2018) Well-being with soul: science in pursuit of human potential. *Perspectives on Psychological Science, 13*(2), 242–248. <https://doi.org/10.1177/1745691617699836>

- Schuitema, J., Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies of moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69–89.
- SEE. (2017). The School for Ethical Education. 11<sup>th</sup> Annual Character Celebration. *Celebration Ethics in action "Ethics in action creates Character" (May 3, 2017)*. New Haven: CT.
- Smith, D. (2001). Children in the heat of war. *APA Monitor*, 32(8), 29.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 290–312). Washington, DC: American Sociological Association.
- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87–103.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97–110.
- Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life - Optimal functioning at the nexus of wellbeing, psychopathology, and spirituality. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (pp. 165–184). New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. (2010). Teaching for Ethical Reasoning in Liberal Education. *Liberal Education*, 96(3), 32–37.
- Stillman, T., Baumeister, R., Lambert, N., Crescioni, W., Dwall, C., & Fincham, F. (2009). Alone and Without Purpose: Life Loses Meaning Following Social Exclusion. *Journal of experimental social psychology*, 45, 686–694. 10.1016/j.jesp.2009.03.007
- Stillman, T. F., Lambert, N. M., Fincham, F. D., & Baumeister, R. F. (2011). Meaning as magnetic force: Evidence that meaning in life promotes interpersonal appeal. *Social Psychological and Personality Science*, 2(1), 13–20. <https://doi.org/10.1177/1948550610378382>
- The Six Pillars of Character Education*. (2010). Colorado: Josephson Institute of Ethics. <http://charactercounts.org/>
- Tighe, J., & McKay, K. (2012). Alive and kicking goals! Preliminary findings from a Kimberley suicide prevention program. *Advances in Mental Health*, 10(3), 240–245.
- Weinstein, N., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2012). Motivation, meaning, and wellness: A selfdetermination perspective on the creation and internalization of personal meanings and life goals. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (pp. 81–106). New York: Routledge.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Weber, J. (1993). Exploring the relationship between personal values and moral reasoning. *Human Relations*, 46(4), 435–63.

- Williams, R. (2009). *Public Relations and Advocacy: Promoting the Role of the School Counselor*.
- Wolf, S. (2010). *Meaning in Life and Why it Matters*. Princeton University Press.
- Zadro, L., Williams, K. D., & Richardson, R. (2004). How low can you go? Ostracism by a computer is sufficient to lower self-reported levels of belonging, control, self-esteem, and meaningful existence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(4), 560–567.

Наукове видання

Журба Керина Олександрівна

Бех Іван Дмитрович

Доукіна Олена Михайлівна

Федоренко Світлана Вікторівна

Шкільна Ірина Миколаївна

**СМИСЛОЖИТТЄВІ ЦІННОСТІ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ  
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПОСТУПУ УКРАЇНИ**

**МОНОГРАФІЯ**

**Комп'ютерна верстка – К. О. Журба**

**Обкладинка – К. О. Журба**

Формат 60x84/8. Обл. вид. арк. 6,0.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 196 від 21.09.2000.

25006, м. Кропивницький, вул. В. Панченка, 29

тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05

E-mail: design@imex.kr.ua