

## ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОНСТАНТИ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Ю. В. ПЕЛЕХ

На думку світових учених [1], саме в культурному середовищі відбувається зростання і самоствердження особистості. Базовим для цього процесу є такий алгоритм розвитку особистості (майбутнього педагога), який передбачає формування нових ланок її моральної самосвідомості, пізнання й осмислення автентично-культурологічного коріння народу. Тому, ідентифікуючи себе як частину власного народу, планети, Всесвіту, формуючи почуття інтернаціоналізму – майбутній педагог має змогу повністю усвідомити глибинні витоки як вітчизняних культурних надбань, так і кращі здобутки культур народів світу. Цінності ж, на основі яких сформовано народні звичаї і традиції, стають для майбутнього фахівця дієвим механізмом передачі соціального досвіду, продовження генотипу суспільства та вироблення нових нашарувань культурно-ціннісного пласта. Вибудовуючи емпіричні методики та педагогічні технології, структуру яких сформовано з концептуально засвоєного ціннісного досвіду, впроваджуючи їх у навчально-виховний процес, майбутній педагог покликаний полегшувати «входження» дитини в соціум, тим самим готовуючи її до самостійної діяльності.

Починаючи з «поствоеенного» періоду (50–60 рр. ХХ ст.), помічаємо суттєві структурні зміни в соціальних уявленнях про цінності у так званих «соціалістичному» та «капіталістичному» таборах. Основні ознаки цих змін, на наш погляд, зберігаються і донині. У своїх ранніх працях Абрахам Х. Маслоу [3], розвиваючи теорію ціннісного дуалізму: вищі Б-цинності (побутові, цінності «розвитку», притаманні людям, які самоактуалізуються) та нижчі Д-цинності (дефіцієнтні, або гомеостатичні, регресивні, захисні цінності, зумовлені почуттям тривоги та фрустрації), робить спробу довести, що лише задоволення потреб особистості, яка сповідує Д-цинності, є умовою і можливістю до задоволення потреб рівня Б.

Концепцію Маслоу взяв за основу американський вчений, проф. Рональд Інглхарт (Ronald Inglehart), у праці якого «Мовчазна революція в Європі: міжгенераційні зміни в постіндустріальних суспільствах» [7] стверджується, що трансформація здатна відбуватися в політичних культурах розвинених індустріальних суспільств, де основними ціннісними пріоритетами людей є матеріалістичні цілі економічної та національної безпеки. Надбудовою, «стійким каркасом» над ними є всезростаюча хвиля постматеріалістичних цінностей – цінностей, що мають на меті, наприклад, надання «свободи слова» та більших прав людині щодо прийняття важливих політичних рішень.

Іншими словами, цінності поділяються на дві групи: соціальні і цінності самовираження, самоактуалізації. З цією зміною в цінностях, згідно концепції Інглхарта, настають зміни в мисленні людей.

Як результат, їхні цілі та цінності є більш «постматеріалістичними», ніж «матеріалістичними» за характером. На думку М. С. Яницького, метод «аксіометрії», що використано Р. Інглхартом та А. П. Вардомацьким [7], дозволяє визначити значущість тих чи інших типів ціннісних орієнтацій для того чи іншого суспільства, виходячи з вибору респондентами найбільш важливої цінності із запропонованого списку, що включає цінності-індикатори матеріалістичної або постматеріалістичної орієнтації. На думку М. С. Яницького [2], цей підхід не є дієвим. Такий список за природою своєю буде обмеженим і віддзеркалювати тільки сферу політичних цінностей. Відповідний метод недосконалій і тим, що між цінностями, які діагностуються у майбутніх педагогів сьогодення, включаючи особливості соціально-економічних умов на сучасному етапі розвитку суспільства, і цінностями минулого виникає «просторово-часова» різниця. І, як справедливо стверджує російський науковець, роблячи співставлення лише «вищих» і «нижчих» потреб, теорія А. Маслоу, визначаючи двополюсну модель ціннісних орієнтацій, є дещо обмеженою за своєю сутністю.

Метою статті є здійснення аксіоналізу, співставляючи при цьому характеристику детермінант базових ціннісних структур особистості майбутнього педагога у дослідженнях вчених Європи та світу.

Дослідуючи проблему зміни цінностей у студентів різних типів навчальних закладів, Nadi Hofmann-Towfigh з Університету в Потсдамі (ФРН) робить спробу кореляції ціннісних орієнтацій респондентів на початку і наприкінці навчального року [11].

Основну ідею його роботи сконцентровано на вирішенні двох завдань:

здійсненні діагностики системи цінностей у студентів навчальних закладів різних типів;

оцінюванні змін цінностей упродовж навчального року і дослідження факторів впливу на них.

Актуальною є думка автора про те, що дослідження зміни цінностей, пов'язане із аналізом змісту багатьох навчальних дисциплін, потрібне для розуміння когнітивної концепції при вивчені історії змін цінностей у суспільстві. Філософи, теологи, освітяни, психологи та представники інших галузей знань досліджують цю тематику з різних кутів та точок зору. Однак, дослідник справедливо відзначає, що сьогодні майже не існує емпіричних досліджень, які демонстрували б процес зміни цінностей у свідомості людей, особливо упродовж протікання періодів юнацтва і отроцтва. Автор влучно наголошує, що «багато основних цінностей втратили доречність, особливо серед підлітків, – існує загальна громадська потреба у навчанні цінностей у школі». Окрема група авторів (Oser, 1996; Uhl, 1996; Giesecke, 1999) робить наголос на потребі морального виховання (*moral education*), в той час коли іншими вченими вже було сформульовано конкретні пропозиції з конкретного впровадження ціннісних теорій у освітній процес (Lickona, 1991; 1993; Adam and Schweitzer, 1996). Не збігається з нашим поглядом і те, що терміни «цинісна освіта» і «моральна освіта» за твердженням переважної більшості авторів мають еквівалентне смислове навантаження. І тому, не існує чіткої диференціації щодо «цинностей» і «моральних цінностей». Кожен автор має власне трактування цих понять.

Також погоджуємося із твердженням Хейдона (Haydon, 2004) про те, що ціннісна освіта за своєю природою має ширше поле для дослідження, аніж моральна освіта. Хейдон доводить, що ціннісна освіта є складовою всієї етичної сфери, тоді як моральна освіта становить лише її певний аспект [6].

Наскірною думкою у праці німецького вченого є те, що для розуміння ступеня ефективності понять «цинісна освіта» і «моральна освіта» як складових навчальних програм доречно оцінити не тільки впливові компоненти даних «програмних інтервенцій», а й вивчити ступінь сформованості цих понять у студентів за умов їх відсутності у таких програмах. Тому, Лайконе (Lickona, 1991), коментуючи проблему навчання цінностям у навчальних закладах, справедливо наголошує на тому, що питання потреби у навчанні цінностям навіть не є полемічним [8]. Постає лише запитання: «Які цінності потрібно формувати під час навчання і наскільки успішно з цим впораються педагоги?».

З метою валідизації ми у своїх наукових розробках (як і Лайконе) звернулися до «теорії універсальних цінностей» Шалома Шварца, експериментальна перевірка якої дозволила б реінтегрувати поняття «цинісна освіта» і «моральна освіта».

Ураховуючи чинники впливу ціннісного виховання у середовищі мікро- і макросоціуму (сім'я, школа, суспільство, релігійні спільноти), відзначаємо чи не повну відсутність проявів ініціативи (ініціативної домінантності) виховуючих. На заході вважається, що заклад освіти є непрямою інституцією, яка формує ціннісні орієнтації студентів і має неабиякий вплив на цей процес. В одних випадках – це вплив загальноморальних фундаментальних устроїв навчального закладу як освітньої інституції, в інших – вплив навчально-виховного середовища під час аудиторних занять, різного роду курсів, круглих столів та інших видів навчальної діяльності. Учені-теоретики, як МакКлеланд (McClelland, 1982) у праці «Освіта для цінностей» («*Education for values*»), закликають колег до здійснення більшої кількості наукових розвідок у царині «моральних думок і дій» [9].

Фундаментальними у цьому напрямку, на наш погляд, є праці Рокіча (Rokeach, 1973), Шварца і Білски (Schwartz and Bilsky, 1987, 1990).

Доповнивши наукову теорію Рокіча [12], Шварц і Білски розвинули загальноосвітню теорію «універсального змісту і структури цінностей», що була реалізована, розширена і утверждена упродовж багатьох років [13]. Науковим колективом під керівництвом Шварца чи не вперше було зроблено спробу «універсіалізувати» цінності у п'яти формальних означеннях за результатами їх найбільшого вживання у науковій літературі. Згідно цих джерел, за Шварцом, **цинності** – це поняття або ідеї про бажані кінцеві стани або поведінкові прояви, які [13, с. 551]:

виходять за межі особливих (ситуативних) випадків;

вимагають вибору або оцінки поведінки і подій;

викликані їх відносною важливістю.

Об'єднані у віртуальну систему, 10 мотиваційно-чітких цінностей, охоплюють всі типи ціннісних вимірів, яким у суспільстві надають, щонайменше, середньої важливості як критеріям оцінки. Вони є еквівалентами до більшості культурних груп. На рисунку 1 (за Шварцом) наведено універсальну структуру цінностей у кругообігу, що базується на протиріччях і гармонії між її складовими. Це кругове упорядкування є зразком асоціативних об'єднань, що визначають цінності за рейтингом їх важливості і будь-якою змінною величиною (наприклад, релігійність). При цьому збільшення кореляції відбувається монотонно по кругу в обох напрямках: від типу **гіпотетичних** цінностей, щоб скорегувати більш позитивні (напр. релігійні – як традиційні цінності) до **гіпотетичного типу** кореляції негативних цінностей, пов'язаних з тією ж релігійністю – наприклад, «гедонізм» (*Hedonism*) (Schwartz and Huismans, 1995) [14].



Рис. 1 — Класифікація універсальних цінностей Ш. Шварца

Аналітико-синтетичний генезис наукових праць Шварца дає змогу визначити (привести означення) десять цінностей (рис.1), що охарактеризовані термінами їх основних смыслів, на прикладі їх виміру, за допомогою анкети **«Portrait Values Questionnaire 40»**.

Певний інтерес для нас мала і робота Хоффмана, у якій він, досліджуючи ставлення студентів до цінностей [11] зазначає, що адекватність суб'єктного сприйняття диференціється залежно від типу закладу, навчальних планів та запроваджених законів (інструкцій). У більшості шкіл наявний «Каталог принципів і правил», що забезпечує моральний, соціальний та гуманний розвиток студентів цих закладів. Інколи частину навчальних планів цілеспрямовано складають ціннісні освітні програми, у інших випадках учителі й адміністрація покладаються на так званий загальний вплив «атмосфери закладу». Дослідник намагається визначити різницю у сприйнятті цінностей залежно від типу школи: державна, приватна, релігійна. Зазначено, що спеціальні дослідження «циннісних навчальних програм» практично відсутні.

Відзначимо також про деякі успішні дослідження у руслі нашої наукової розвідки, зроблені МакКартіном (McCartin) та Фріхіллом (Freehill) (1986), які у своїй науковій праці виявили помітну розрізnenість щодо сприйняття цінностей, де базовими вважалися принципи: етнічний; економічно-соціальний статус; статус мешканця міста і села [10]. Менш різнились у сприйнятті цінностей студенти закладу релігійного типу, в порівнянні з державними навчальними закладами.

Виходячи з вищезазначеного, вчені справедливо наголошують на потребі цільового вивчення системи цінностей у навчальному закладі (і розбіжностей у їх сприйнятті).

На різницю у сприйнятті цінностей студентами різних типів освітніх закладів (Християнський ліберальний коледж мистецтв і державний університет) вказує Адлеман (Addleman, 1988) [4]. У результаті досліджень він робить констатацію: «Цінності – як «зручне життя» і «задоволення», посідали чільне місце у рейтингу загальноприйнятих цінностей серед студентів університету. Студенти релігійного освітнього закладу надали пріоритет цінностям мудрості і милосердя

(гуманістичним ідеалам). Здійснюючи вивчення даної проблеми, одним із головних завдань було визначення коефіцієнту та шкали зміни цінностей у антропологічному вимірі.

Виходячи із цього, Хоффман аналізує змінний характер ціннісних орієнтирів соціального походження, наведених Рокичем (1973). Останній відзначає, що система цінностей загалом має стабільний характер у часовому вимірі. Пріоритети системи цінностей є змінними, залежно від обставин «...після усвідомленості цінності (як поняттєвої категорії – авт.) вона є інтегралом до загально-організованої системи цінностей, де кожна «пріоритетна цінність» узгоджується з «другорядними» в «основному ряду» видорозміщень. «Така відносна концептуально-циннісна модель дає змогу визначити цю зміну як перебудову пріоритетів і в той же час зрозуміти, що загальноциннісна система є відносно стабільною у часі. Вона (циннісна система – авт.) достатньо стабільна для відображення факту незмінності у формуванні унікальної особистості, соціалізованої в межах даної культури і суспільства, і, достатньо нестабільною для того, щоб спромогтися переупорядкувати ціннісні пріоритети, як результат змін в культурі, суспільстві і особистому досвіді».

Поділяючи думку Ціелі (Cieli, 2000) [5], ми відзначили факт швидкоплинної видозмінності в системі цінностей молоді, їх модифікації зі зміною політико-правового, економічного та соціального устрою суспільства (у нашому дослідженні – індустріального, постіндустріального, стихійно-ринкового та «суспільства з економікою, що розвивається»).

У цілому, на думку багатьох європейських дослідників, необхідною і доцільною є констатація факту відсутності ґрунтовних наукових розробок, результатами яких постала б можливість «виміру» цінностей у навчальному середовищі. Вони вказують на неабияку доречність таких досліджень, оскільки будь-яка зміна цінностей у процесі навчання була б актуальною як для педагогіко-емпіричних констатаций, так і для поглиблення розуміння динаміки їх розвитку під час «перехідних періодів»: юнацтво – зрілість. Цей процес спричиняв би відповідність категоріальних ціннісних норм гармонійності у структурі навчальних планів та програм як загальноосвітніх установ так і вищих навчальних закладів.

Виходячи із вищезазначеного, пропонуємо здійснювати діагностику динаміки ціннісно-смислової сфери особистості майбутнього педагога, починаючи з молодшого шкільного віку і на цій основі досліджувати вплив тієї чи іншої ціннісно-ієрархічної складової на ефективність засвоєння знань, вироблення вмінь та формування поведінкових якостей.

#### **Список використаної літератури:**

1. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины (Опыт православной теодиции в двенадцати письмах) / П. А. Флоренский. – М. : Путь, 1914. – 490 с.
2. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
3. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality.– New York: Harper, 1954.
4. Addleman, J.A. (1988) Differences between students' values at two schools, Psychological Reports, 63 (1), 335–338.
5. Cileli M. (2000) Change in values of Turkish youth from 1989 to 1995, Journal of Psychology, 134 (3), 297–305.
6. Haydon, G. (2004) Values education: sustaining the ethical environment, Journal of Moral Education, 33 (2), pp. 115–129.
7. Inglehart, R. (1971). *The Silent Revolution in Europe : Intergenerational Change in Post-Industrial Societies* - Ronald Inglehart - Irvington Publishers Inc.
8. Lickona, T. (1993) The return of Character Education, Educational Leadership, 51 (3), pp. 6–11.
9. McClelland, D.C. (1982) What can we do about developing character ? in: D. McClelland (Ed.) *Education for values* (New York, Irvington), pp. 202–216.
10. McCartin, R. & Freehill, M. (1986) Values of early adolescents compared by type of school, Journal of Early Adolescence, 6(4), pp. 369–380.
11. Nadi Hofmann-Towfigh. Do students' values change in different types of schools? Journal of Moral Education Vol. 36, No. 4, December 2007, pp. 453–473.
12. Rokeach, M., 1973. *The Nature of Human Values*, The Free Press, New York.
13. Schwartz, S. H., Bilsky, W., 1987. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (5), pp. 878–891.
14. Schwartz, S.H. & Huismans, S. (1995) Value priorities and religiosity in four western religions, *Social Psychology Quarterly*, 58(2), pp. 88–107.