



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ

РОЗВИТОК МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

МОНОГРАФІЯ

М. БІЛА ЦЕРКВА 2025

УДК 377.015.31:17.022.1
П 21

Друкується за рішенням Вченої ради Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (протокол № 8 від 09 вересня 2025 року)

Рецензенти:

Коссова-Сіліна Г.О. – завідувачка кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Суліцький В.В., доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук, доцент.

Пахомов І.В. Розвиток моральних цінностей здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти : монографія. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2025. 302 с.

У монографії висвітлено проблеми розвитку моральних цінностей здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Розроблено концептуальну модель дослідження, з'ясовано особливості їх розвитку в процесі здобуття освіти та участі у тренінговій програмі.

За результатами кореляційного, кластерного та факторного аналізу встановлено інформативність показників рівня розвитку моральних цінностей здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Апробовано авторську тренінгову програму розвитку моральних цінностей здобувачів освіти.

Для практичних психологів та соціальних педагогів закладів загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та позашкільної освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, аспірантів, докторантів, а також для широкого кола читачів і фахівців, які цікавляться проблемами морального розвитку особистості.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	10
1.1. Типологія поглядів і підходів на природу і зміст моральних цінностей особистості здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.....	10
1.2. Технології розвитку моральних цінностей здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти	23
1.3. Особливості здобуття професійної (професійно-технічної освіти) в навчальних центрах установ виконання покарань.....	77
Висновки до першого розділу.....	81
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	84
2.1. Концептуальна модель організації дослідження	84
2.2. Соціально-демографічні та соціально-психологічні ознаки респондентів на констатувальному етапі експерименту.....	95
2.3. Ціннісні орієнтації респондентів на констатувальному етапі експерименту.....	112
2.4. Характеристики духовності респондентів на констатувальному етапі експерименту.....	124
2.5. Смысловиттєві орієнтації респондентів на констатувальному етапі експерименту.....	181
Висновки до другого розділу.....	222
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	225

3.1. Програма розвитку моральних цінностей здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти	225
3.2. Зміни ціннісних орієнтацій здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти на формувальному етапі експерименту.....	232
3.3. Зміни характеристик духовності здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти на формувальному етапі експерименту.....,.....	260
3.4. Зміни смисложиттєвих орієнтацій здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти на формувальному етапі експерименту.....	265
Висновки до третього розділу.....	280
ВИСНОВКИ.....	282
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	284
ДОДАТКИ.....	294

ВСТУП

Актуальність теми. Трансформаційні процеси в українській державі, що ґрунтуються на засадах інтеграції до європейських та світових цінностей, передбачають здійснення інтенсивних змін у професійній (професійно-технічній) освіті (далі – П(ПТ)О). Сьогоденні умови життя, пов’язані з воєнним станом в Україні, на перший план поставили розвиток таких якостей як людяність і моральність. Пріоритет у сучасній освітній політиці надається ціннісній парадигмі, створенню комфортних умов для живої комунікації, формуванню довірливих, відвертих та щирих стосунків у соціумі, що засновуються на дотриманні єдиних моральних цінностей.

Важливість питання щодо становлення особистісної і соціальної компетентності в контексті формування морально спрямованої особистості, здатної до забезпечення повноцінної життєдіяльності в соціальному середовищі, зазначена в Рекомендації Ради Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про ключові компетенції для навчання впродовж життя» від 22 травня 2018 року, яка імплементується в освітній простір України. У чинних документах, що регулюють освітній процес, наголошується на реалізації завдань духовно-морального виховання як одного з основних, що входить до системи національно-патріотичного виховання і передбачає розвиток моральної самосвідомості особистості та її здатності до суспільно-моральної взаємодії в довколишньому світі (Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України).

Актуалізація дослідження проблеми формування моральних цінностей в сучасній П(ПТ)О зумовлена необхідністю подолання суперечностей між задекларованою гуманістичною, особистісною спрямованістю освітнього процесу закладу П(ПТ)О освіти та недостатньою організацією морального виховання і традиційного педагогічного інструментарію впливу на особистість. У зв’язку з цим посилюється увага до освіти, зміст якої орієнтований на формування цілісної духовно-моральної особистості, її індивідуальну

самореалізацію та прояв вищих людських якостей, що визначають світоглядну, громадянську і життєву позиції.

Теоретичні підвалини розвитку моральних цінностей у становленні особистості перебували в полі дослідження українських учених різних галузей наук: філософії (Т. Аболіна, Н. Бойченко, М. Кашуба, В. Сабадуха, Н. Щербакова, Н. Юхименко); психології (І. Бех, І. Галян, Д. Місенг, Р. Павелків, В. Педоренко, М. Савчин, Ю. Табачук, Т. Ткачук, В. Турбан, І. Цілінко); педагогіки (О. Грицюта, К. Журба, М. Копчук-Кашецька, Т. Кучай, Л. Лохвицька, О. Матвієнко, О. Поліщук, О. Сухомлинська, М. Федорова), а також представників зарубіжжя (R. Blackman, J. Haidt, R. Hartman, W. Huitt, J. Kagan, D. Krebs, A. Lucio, M. Rokeach, G. Saucier, E. Severini, R. Stringer).

Останніми роками з'явилося чимало робіт, присвячених дослідженню розвитку моральних цінностей здобувачів освіти. Зокрема, у здобувачів загальної середньої освіти юнацького віку їх цей процес досліджували: Азман Х., Грицюта О.Ф., Журба К.О., Копчук-Кашецька М.С., Лисюк С.П., Матвієнко О.В., Михайлова Л.М., Філоненко Л.В. та інші, а у здобувачів вищої освіти: Абрамов С.А., Алейнікова О.В., Багно Ю.О., Бурлаєнко Т.І., Гуров С.Ю., Задворняк Л.С., Кульчицький В.Й., Педоренко В.М., Піковець Н.Т., Ратинська І.В., Розсоха А.О., Сіданіч І.Л., Шишацька В.І., Шевченко Ю.М., Череп А.Д., Шипко М.В., Шолох О.А. та інші.

Доведено, що формування моральних цінностей відбувається за певним алгоритмом, який уміщує розвиток ціннісних орієнтацій, когнітивної та емоційно-сміслової сфери, моральної поведінки і становлення моральної самосвідомості особистості.

Окреслена проблема є важливою у зв'язку з тим, що в останні десятиліття в Україні моральне виховання певною мірою не перебувало серед пріоритетних напрямів, чим і викликане знецінення моральних норм і принципів, що призвело до негативних суспільних явищ. Хоча у світовій науці і практиці (M. Berkowitz, C. Ingall, K. Kristjánsson, D. Lapsley, D. Narvaez, N. Noddings, L. Nucci, J. Tripses) наявний значний доробок із дослідження соціальних, психолого-педагогічних

умов морального розвитку особистості та накопичення нею морального досвіду, що ґрунтується на сформованих моральних цінностях, він потребує ретельного вивчення для подальшої екстраполяції висновків в українську П(ПТ)О.

Отже, соціальні запити щодо розв'язання окресленої наукової проблеми, які спричинені потребою імплементації положень зазначених документів, її актуальність та значущість, а також недостатнє вивчення зумовили вибір теми нашого дослідження: «Розвиток моральних цінностей здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти».

Наведений огляд теоретичних, прикладних та практичних досліджень свідчить, що проблему розвитку моральних цінностей у здобувачів закладів П(ПТ)О комплексно не досліджено. Недостатньо вивчено роль тренінгових програм у цьому процесі, а також його особливості у здобувачів закладів П(ПТ)О різного віку, тому має місце відсутність надійного та валідного інструментарію для психологічної та педагогічної діагностики, профілактики та корекції ціннісно-смислової сфери особистості здобувача освіти.

Отже, актуальність дослідження проблематики розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О спричинена:

- високою вірогідністю виникнення та розвитку антисоціальних чи навіть кримінальних цінностей у здобувачів освіти під впливом соціальних мереж та спілкування з іншими людьми;
- недостатнім вивченням рівня розвитку моральних цінностей саме здобувачів закладів П(ПТ)О освіти порівняно з іншими категоріями здобувачів;
- незначною кількістю надійних, ефективних та перевірених програм та технологій розвитку моральних цінностей здобувачів освіти.

Об'єкт дослідження – моральні цінності здобувачів закладів П(ПТ)О.

Предмет дослідження – розвиток моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О з метою формування у них сталих позитивних моральних принципів та норм.

Мета дослідження: обґрунтувати теоретико-методологічні і методичні засади розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О та розробити тренінгову програму їх розвитку в умовах воєнного стану.

Виходячи з розуміння мети роботи, сформулюємо **завдання дослідження:**

1. Теоретичне обґрунтування особливостей розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О.
2. Опис чинників, що спричиняють розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О в умовах воєнного стану.
4. Добір ефективних методів і прийомів розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О.
5. Розроблення та апробація тренінгової програми розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О.

Методи дослідження. Вирішення поставлених завдань здійснювалися за допомогою використання теоретичних та емпіричних методів: *теоретичні:* вивчення наукових праць в історичному контексті, теоретичний аналіз, абстрагування, синтез, систематизація, що застосовувалися для узагальнення теоретичних підходів до визначення сутності та особливостей розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О; *емпіричні:* анкетування та тестування (методики: «Ціннісні орієнтації особистості» М. Рокича, «Смисложиттєві орієнтації особистості» Д. Леонтьєва, «Структура та інтегральний рівень духовності» Мягкова І.Ф., Щербатих Ю.В. та Кравцової М.С.).

Теоретичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що розглянуто теоретичні передумови розуміння сутності моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О; на емпіричному рівні з'ясовано особливості їх розвитку; удосконалено програму їх психодіагностики та корекції з метою формування особистості здобувача освіти зі сталими просоціальними моральними принципами; поглиблено знання про особливості розвитку моральних цінностей здобувачів освіти; набули подальшого розвитку підходи

щодо комплексної діагностики моральних цінностей як детермінанти морального розвитку здобувачів освіти.

Практичне значення роботи полягає в тому, що запропонований комплекс психодіагностичних методик, розроблена тренінгова програма розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О можуть бути використані практичними психологами та соціальними педагогами закладів П(ПТ)О з метою морально-етичного виховання здобувачів освіти. Отримані результати можна застосовувати під час викладання дисциплін «Педагогічна психологія», «Психологічна служба в системі освіти», «Методика роботи практичного психолога», «Психодіагностика», «Психокорекція», «Тренінгова робота» для здобувачів вищої освіти; у ході розроблення рекомендацій щодо роботи психологічної служби закладів П(ПТ)О, загальної середньої та фахової передвищої освіти.

Основні ідеї, викладені в монографії, упродовж 2023–2025 рр. пройшли апробацію на міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференціях, у зарубіжних та вітчизняних фахових виданнях з психології.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

1.1. Типологія поглядів і підходів на природу і зміст моральних цінностей особистості здобувачів освіти

Теоретичні підвалини розвитку моральних цінностей у становленні особистості перебували в полі дослідження українських учених різних галузей наук: психології (Д. Місенг, В. Педоренко, В. Турбан та інші); педагогіки (І. Бех, О. Грицюта, К. Журба, М. Копчук-Кашецька, Т. Кучай, Л. Лохвицька, О. Сухомлинська та інші), а також представників зарубіжжя (D. Bakhurst, J. Bengson, R. Berniūnas, R. Blackman, J. Capes, T. Cuneo, J. Carpendale, O. Curry, M. Chesters, V. Dranseika, J. Evans, D. Goldman, R. Hartman, J. Kagan, A. Luco, A. Reisner, A. Sarid, V. Silius, S. Schwartz, H. Sauer, R. Stringer, B. Wallbridge, C. Van Lissac та інші).

Останніми роками з'явилося чимало робіт, присвячених дослідженню розвитку моральних цінностей здобувачів освіти. Зокрема, у здобувачів загальної середньої освіти юнацького віку їх цей процес досліджували: Х. Азман, О. Грицюта, К. Журба, М. Копчук-Кашецька, С. Лисюк, О. Матвієнко, Л. Філоненко, N. Ammert, N. Aziz S. Edling, J. Kasler, J. Löfström, N. Michaeli Harel, A. Shavit, A. Sharabi-Nov, H. Sharp, Q. Zhang, N. Saharuddin, J. Tripses та інші.

Питаннями розвитку моральних цінностей здобувачів вищої освіти займалися: С. Абрамов, О. Алейнікова, Т. Антоненко, Ю. Багно, Т. Бурлаєнко, О. Безкоровайна, В. Будаєв, Р. Вдовиченко, Н. Гринькова, С. Гуров, А. Добридень, Л. Задворняк, В. Кульчицький, В. Лаппо, В. Педоренко, Н. Піковець, О. Постоева, Р. Корнійчук, І. Ратинська, А. Розсоха, І. Сіданіч, А. Череп, В. Шишацька, Ю. Шевченко, М. Шипко, О. Шолох, N. Abdullah, A. Gui, N. Saharuddin, R. Rashid, M. Yasin та інші.

Світова педагогічна наукова спільнота все частіше апелює до реалізації однієї з провідних тенденцій у розвитку сучасної освіти – збільшення ролі моральних засад та ціннісної парадигми, оскільки в центрі підвищеної уваги перебувають питання формування ціннісно-сміслової сфери здобувачів освіти. Це зумовлено тим, що нинішній процес суспільних трансформаційних змін безпосередньо впливає на всі сторони становлення особистості здобувачів освіти, що конкретно відображається як на її моральній сфері, так і на стані соціуму загалом. Важливу роль має культивування ціннісних орієнтацій, які складають основу моральних цінностей, що ґрунтуються на дотриманні моральних норм і моральних принципів поведінки. Адекватне сприйняття і усвідомлення здобувачами освіти встановлених у суспільстві моральних приписів веде до продукування моральної активності на основі сформованої системи моральних цінностей, що ідентифікується з моральним ідеалом [5; 11].

Становлення моральної особистості здобувача освіти в сучасному світі розглядається в аспекті таких наукових напрямів: філософії моралі, екзистенційної психології, етики, тощо. Варто зупинися на сутнісному значенні терміну «моральні цінності здобувачів освіти».

Педагоги і психологи І. Бех [8], Л. Лохвицька [28], М. Копчук-Кашецька [24] та інші різноаспектно вивчають питання моральних цінностей здобувачів освіти. Розглядаючи його суб'єктом наукового знання в історичній ретроспективі життєдіяльності, науковці одностайні в тезі: інтеграція в складну систему соціальних взаємин та суспільних процесів, що складають досить стійкі зв'язки та взаємодії, сприяла еволюційності його морального розвитку, що відобразилося у його моральній діяльності. Моральні цінності становлять засадничу основу щодо формування оціночних суджень, моральних переконань та загалом моральної діяльності здобувачів освіти. Оскільки вони є повноправними членами суспільства, тому зобов'язані як визнавати, так і дотримуватися загальноприйнятих моральних цінностей. Вони виступають виразниками моральної орієнтованості здобувача освіти і становлять ціннісний сенс його поведінки [19].

На основі свідомого дотримання здобувачами освіти моральних норм і запобігання їх порушенню іншими визначається їх активна життєва позиція. Одним з її компонентів є наявність моральних переконань, що формуються в результаті засвоєння моральних поглядів, традицій та правил суспільства. Їх особистісна інтеграція проходить в кілька етапів: від почуттєвого сприйняття, що впливає на розвиток емоційної сфери, до формування стійких моральних міркувань, моральних намірів та моральної поведінки [18; 60].

Моральні цінності складають підґрунтя життєдіяльності здобувача освіти, його реальну взаємодію з довколишнім світом. Головною ознакою з позиції гуманістичного світогляду є наявність у них: сприятливих для формування його особистості якостей і властивостей та можливості використовувати цю цінність як власний дороговказ, а також на благо інших людей; а також здатність поєднуватися з його позитивними особистісними рисами і якостями [39; 64].

Психологічна природа моральних цінностей здобувачів освіти вивчалася українською психологинею В. Турбан. На думку вченої, цей психологічний феномен має безпосередній вияв у їх ціннісних орієнтаціях і може розглядатися як об'єктивна потреба, соціальні норми та засоби їх діяльності. Зважаючи на швидкі зміни, що відбуваються в сучасному світі, деякі цінності здобувачів освіти змінюються, трансформуючись в неактуальні, однак це не стосується моральних цінностей, які, навпаки, набувають значущості, оскільки вони завжди перебувають у взаємодії з іншими. Останнє сприяє динамічному розширенню різних спектрів життєдіяльності здобувачів освіти, стимулює їх до формулювання нових моральних цінностей і пошуків способів їх досягнення [55].

Формування морально-ціннісної сфери здобувача освіти є процесом трансформації його ціннісних орієнтацій на вищий рівень розвитку, що відбувається протягом всього життя і залежить від багатьох чинників. Як компонент структури особистості, моральні цінності, за дослідженням українського психолога Д. Місенга, відображають життєвий досвід, що накопичений в результаті індивідуальної траєкторії розвитку та становлять

серцевину моральної свідомості, що забезпечує формування здатності здобувачів освіти до прийняття рішень щодо важливих життєвих питань. Саме моральні цінності здобувача освіти дають їй змогу для самореалізації, самоактуалізації і самоствердження в соціумі [30].

Моральні цінності отримують статус власної системи значень, стаючи найважливішим елементом у структурі особистості здобувача освіти за умови, коли він здійснює самоконтроль стосовно значущих для нього цінностей і їх кореляцію щодо власних психологічних характеристик (якостей, уподобань, потреб, тощо). Порушена наукова проблема формування моральних цінностей та їх трансформації у стійкі моральні переконання у разі дотримання моральних норм розглядалася в контексті розвитку мотиваційно-вольових важелів у розвитку особистості здобувача освіти [40; 72].

Місія моральних цінностей полягає в тому, що вони виконують роль мотивувальної сили у виявах поведінкових реакцій та діяльності здобувача освіти. Відносно незначна кількість цінностей стає його внутрішніми орієнтирами. Лише значущі для нього цінності, які задіюються у формулюванні власних думок і вираженні ставлень, стають основною моральною поведінки. Такі визнані цінності характеризуються як прийняті, оскільки вони розвиваються усвідомлено із ціннісних конструктів і кваліфікуються як життєво необхідні [48; 76].

Сутнісне значення моральних цінностей потрібно розглядати через призму «усвідомлених потреб» здобувачів освіти, які реалізуються шляхом досягнення поставленої мети в процесі життєдіяльності. Становлення системи моральних цінностей здобувачів освіти характеризується як складний шлях, що залежить від багатьох чинників, зокрема, від зовнішніх: найближчого оточення, у якому вони перебувають, мікроклімату, що панує в освітньому середовищі тощо; та від внутрішніх: передусім, таких якостей, як: переконаність, впевненість, цілеспрямованість, відповідальність за власні дії та наполегливість у досягненні поставленої мети [59; 77].

С. Шварц запропонував теорію універсальних моральних цінностей, що ґрунтувалася на гіпотезі про універсальність структури цінностей особистості. Вона полягала в тому, що в своєму змісті вони відображають сталість структури цінностей особистості та відповідність до системи їх організації стосовно формування, що вимірюється за встановленими рівнями. На думку С. Шварца, у формуванні моральних цінностей домінувальний вплив здійснюють мотивувальні чинники, що виступають рушієм у розвитку особистості. Ним була розроблена шкала виміру моральних цінностей, до яких з переліку універсальних цінностей належали і цінності доброти. Отже, важливим у вимірюванні системи моральних цінностей є врахування мотивів у їх становленні як обов'язкового компонента у структурі особистості [78; 97].

Ізраїльські вчені А. Сарід та Д. Голдман, спираючись на теорію універсальних моральних цінностей С. Шварца, акцентували на розвитку в особистості потреби діяти як агент позитивних змін, що ґрунтуються на продукуванні норм моралі і добра в суспільстві. Науковці наголосили, що при цьому спонуками до дій виступають стійкі мотиваційні цінності, які, набуваючи особистісного смислу, розширюють внутрішній моральний світ, до змісту якого входить розвиток моральних уявлень, опанування моральними поняттями, що необхідні для повноцінної життєдіяльності та піднесення загальнокультурних моральних цінностей до рівня особистісних [97].

Система моральних цінностей охоплює увесь спектр існування здобувачів освіти, тому вони виражають значущість, виступаючи внутрішніми стимулами, що продукується назовні через емоційні вияви, судження, поведінку. Сми́сложиттеві́сть цінностей юнаків, як зауважила українська вчена К. Журба, доречно трактувати як осмислення ними власного життя, наявність в ньому позитивної мотивації до самоздійснення, до розуміння своїх моральних потреб, а також до вибору засобів для реалізації життєвої позиції [21].

Щоб моральні цінності набули особистісного значення для здобувачів освіти, вони мають стати передусім тими ціннісними орієнтаціями, що усвідомлено формуються на основі постійного підкріплення їх функційності в

межах певного суспільства. Без усвідомлення ними змісту цінностей, якими вони керується, неможливо визначити мету їх діяльності. Саме постановка мети суспільної діяльності здобувачів освіти є відображенням її ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації здобувачів освіти відбивають вибірковість та індивідуальність у ставленні до об'єктивних умов їх життєдіяльності. Головним важелем ціннісних орієнтацій виступає функція регулятора зовнішньої поведінки здобувачів освіти, розвиток об'єктивних і суб'єктивних сторін їх моральної свідомості [56; 80].

Ціннісні орієнтації виступають первинними у формуванні сталої системи моральних цінностей здобувачів освіти, вони виконують функції внутрішніх стимулів, що ведуть до вибору ними вчинків і дій, розвиваючи моральні почуття. Такі почуття мають пряму залежність від системи поглядів, принципів і переконань здобувачів освіти. Становлення моральної свідомості як форми самосвідомості є результатом практичного освоєння здобувачами освіти моралі у суспільстві шляхом усвідомлення потреби дотримання моральних норм і моральних принципів, що регулюють систему відносин з іншими і ставлення до себе [1; 81].

За дослідженням Т. Кучай, взаємини здобувачів освіти з іншими людьми визначаються відповідно до різних видів співпраці у сфері моральної діяльності, що залежить від розвитку їх моральної самооцінки. Зміни в свідомості особистості здобувачів освіти щодо значення цінностей суспільства відбуваються за умови оновлення парадигми сприйняття довколишнього. Це здійснюється лише тоді, коли проходить процес накопичення нових ціннісних уявлень і знань, що створюють базис особистісних переконань [26].

Процес встановлення цінності об'єктів і суб'єктів навколишнього світу пов'язаний зі здатністю надавати їм відповідну оцінку і зумовлює формування в свідомості здобувачів освіти ціннісних уявлень. Саме це створює потребу розвитку у них культури вибору моральних цінностей, що передбачає надання свободи і врахування особистісних уподобань. Здійснення вибору ґрунтується на системі сформованих знань, реалізуючись через діяльність, що включає

прийняття відповідальності за її наслідки. Лише в результаті сформованих стійких моральних переконань на основі системи моральних знань здобувач освіти слідує дотриманню обраних моральних цінностей [25; 82].

Саме тому моральні цінності доречно розглядати як механізм прояву життєвої активності здобувачів освіти, оскільки вони виступають орієнтиром у налагодженні взаємодії з іншими людьми. Засвоєні здобувачами освіти моральні цінності, що отримують статус особистісних, забезпечують здійснення самооцінки і самоконтролю поведінки стосовно дотримання загальновизнаних суспільних цінностей. Втілюючись у власній діяльності, ці моральні цінності виконують функцію нормотворення, забезпечуючи таким чином актуалізацію особистісного потенціалу здобувачів освіти [22; 87].

Сфера існування моральних цінностей є універсальною і фактично безмежною, вони ґрунтуються на дотриманні моральних норм і моральних принципів, притаманних певному освітньому середовищу. Складність порушеного питання вбачається в тому, що моральні цінності не прописані (на відміну від правових), однак мають життєво важливу місію, вони виступають стандартами у визначенні добра і зла, спрямовуючи діяльність здобувача освіти, який приймає їх як особистісні цінності. Моральні цінності за своєю суттю охоплюють ті властивості об'єктів і суб'єктів навколишньої дійсності, які експлікують позиції «добра – зла» і виявляються у міжособистісних взаєминах. Моральні цінності як здобуток здобувача освіти розглядалися в аспекті формування його моральної культури і вміння приймати інших, враховуючи їхні інтереси, цінності, переконання в тих випадках, коли це не суперечить загальнолюдським цінностям, що встановлені в суспільстві [16; 88].

Орієнтація на моральні цінності виражається як здатність здобувача освіти постійно за різних обставин спрямовувати думки і дії на досягнення поставленої моральної мети і отримання бажаного результату. На основі обізнаності про моральні норми поведінки здобувач освіти здатний до морального міркування, продуктом якого є надання моральної оцінки як своїм діям, так і діям інших за рахунок сформованих моральних переконань. Моральні

цінності здобувачів освіти виконують функцію головних орієнтирів у вирішенні труднощів, утворюють особистісний багаж складних смислів і символів, реакцій і дій, що складають основу індивідуальних чи групових) моральних суджень і вчинків. Отже, моральні цінності звершують регулятивне та нормативне значення у виборі здобувачами освіти моделі поведінки відповідно до її внутрішнього світу (стимулів та переконань) і стосовно ставлення до інших людей [38; 90].

Ізраїльський вчений А. Сарід наголосив, що реалізація добра в середовищі відбувається на основі сформованості в особистості етичного саморозуміння, що виявляється в практичній спільній діяльності з іншими, що фактично й продукує сформованість моральних цінностей [97].

Моральні цінності здобувачів освіти треба розглядати як похідні від їх соціальних цінностей. Це пояснюється тим, що моральні цінності вирізняються такими особливостями як соціально-психологічний характер, оскільки зумовлені соціокультурними потребами здобувачів освіти і спрямованістю їх поведінки, що підлягає моральній оцінці та самооцінці. Остання завжди своїм фундаментом має емоційний складник – розвиток моральних почуттів [3; 91].

Моральні цінності здобувачів освіти є відображенням сфери їх переживань і умовою реалізації життєвого смислу. На формування їх моральних цінностей, що лежать в площині соціокультурних цінностей, впливають настрої здобувача освіти, його звички та спонукання до дії. Тому емоційно-почуттєвий компонент виступає визначальним у сутнісному змісті моральних цінностей. Це твердження аргументується поясненням природи моральної мотивації через вплив емоцій і причин, на основі яких вони виникають. Їх становлення забезпечує успішне застосування розвивального підходу до ролі емоцій у соціальному виникненні моральних норм, впровадження якого дає змогу враховувати специфіку емоційної сфери здобувачів освіти [4; 96].

Саме у процесі переживання відбувається пробудження моральних основ здобувачів освіти. Джерелом такого переживання є результат сформованості когнітивно-афективного компонента (інтеграція знань і чуттєвої

реакції), що зумовлений моральними мотивами, які виникають внаслідок приборкання власних потреб на користь інтересів інших і виражаються через вияви співчуття і співпереживання. Отже, їх моральні почуття розвиваються за рахунок ставлення до інших людей на основі формування системи людських стосунків, а також накопиченням власного досвіду морального поведіння у відповідних ситуаціях на основі дотримання морально-етичних норм суспільства. Це стимулює формування їх моральних чеснот (справедливість, відповідальність, доброзичливість та інші), які водночас виступають і моральними цінностями особистості. Це визначає взаємовплив та взаємозалежність між моральними цінностями і чеснотами, що загалом відображається на становленні особистості здобувачів освіти [9; 100].

Культивування чеснот здобувачів освіти відбувається в процесі їх морально-етичного виховання, що має відповідати моральній культурі і моральним цінностям суспільства. Отже, засвоєння моральних уявлень і знань, формування чеснот і моральних цінностей складають моральний портрет особистості здобувача освіти.

Однією із визначальних особливостей моральних цінностей здобувачів освіти є те, що їх трактують об'єднувальною основою поведінки у суспільстві, що виявляється у їхніх моральних вчинках, виборі моральних ідеалів і усталених моральних переконаннях як результаті засвоєння моральних норм, моральних принципів і моральних взірців поведінки, що особливо важливо для зростаючого покоління.

Аргументуючи цю ідею, український педагог І. Бех наголосив, що моральні цінності спрямовують здобувачів освіти до морального вибору у відповідних життєвих ситуаціях та стимулюють до обґрунтування власної системи моральних орієнтацій, що й забезпечує становлення їх особистості і входження її в соціальне середовище. Формування моральних цінностей, крім узгодженості моральних норм із власною моральною самовизначеністю, характеризується практичним актом їх утвердження у відповідних моральних ситуаціях – моральним вчинком [8].

Моральні цінності здобувачів освіти вирізняються тим, що виступають регулятором їх життєдіяльності, формуються у процесі накопичення практичного досвіду моральної поведінки, координують міжособистісні взаємини і їх діапазон залежить від віку [13; 102].

У формуванні моральних цінностей важливе значення має здатність здобувачів освіти здійснювати обґрунтований моральний вибір і приймати на себе моральну відповідальність, яка виступає практичним втіленням моральної мотивації у виконанні морального обов'язку. Здійснення морального обов'язку в своїй основі завжди має активізацію зусиль здобувача освіти перед самою собою, під час якої реалізується моральний вибір. Процес прийняття здобувачем освіти моральних рішень є важким, оскільки може руйнувати як власні інтереси, так і інших людей [6].

Моральні цінності здобувачів освіти визначаються як спосіб саморегуляції та впорядкування їх міжособистісних стосунків. Вони можуть бути виражені як діями, ставленнями, позиціями, так і вербальними та невербальними способами комунікативної діяльності. У них закладені загальні вимоги до поведінки здобувачів освіти.

Огляд наукового масиву дав змогу відстежити компонентну структуру моральних цінностей здобувачів освіти. Так, на думку Л. Лохвицької, доречно вирізняти емоційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний компоненти моральних цінностей [28]. Нам імponує думка українських науковців (О. Грицюта, К. Журба, М. Копчук-Кашецька, В. Педоренко та інші), що проблема становлення морального «Я» зростаючої особистості і формування моральних цінностей у реаліях сучасного життя набуває особливої гостроти, оскільки потребує її переосмислення і врахування вимог та особливостей того соціуму, у якому вона перебуває. Передусім, це впливає на розширення системи моральних знань та розвиток моральних уявлень здобувачів освіти про навколишній світ, на визначення пріоритетних життєвих установок та становлення системи ціннісних орієнтацій.

Отже, визнання здобувачами освіти чинних у суспільстві моральних цінностей, які переходять у внутрішній план дій і отримують статусу особистісних, відбувається на основі їх усвідомлення, що формує їх моральну самосвідомість. Цим самим виражається їх здатність здійснювати регуляцію власної поведінки, оскільки моральні цінності стають реально пережитими і міцно вкоріненими в структурі особистості.

Продуктування моральних цінностей здобувачів освіти здійснюється в конкретній соціально-моральній ситуації, які за своєю сутністю вирізняються як фрагменти соціальної еволюції, що визначають як процес формування, так і зміст цих цінностей у них, а тому доречно підкреслити соціальну основу у їх становленні. Якщо у своїй моральній діяльності здобувач освіти дотримується відповідних принципів морального поведіння і моральних норм, то вони стають для нього обов'язковими, трансформуючись в особистісні моральні цінності, що відображаються у тих моральних учинках, які він здійснює. Свідченням цього є той факт, що здобувач освіти може протистояти моральному злу навіть за умови, що це призведе до негативних наслідків для нього. Саме наявність глибоких і стійких моральних розбіжностей спричинює виникнення конфліктних ситуацій у стосунках між здобувачами освіти і викликає міжособистісний дисбаланс [12].

Становлення стійкої моральної позиції здобувача освіти, що формується на основі моральних переконань, мотивів моральної поведінки, визначає її моральну спрямованість у слідуванні моральним цінностям. Стабільність розвитку суспільства та його моральне оздоровлення забезпечується формуванням моральних цінностей у системі освіти, що має безпосередній вплив на посилення акцентів щодо практичної спрямованості освітнього процесу, розвитку компетентностей, що сприяють функціональній життєдіяльності здобувачів освіти та їх особистісному зростанню. Цим окреслюється значення моральних цінностей у становленні здобувачів освіти, оскільки їх сформованість вносить зміни як щодо зовнішнього поведіння в соціумі, коли відбувається орієнтація на творення добра і збагачення своїх моральних знань шляхом набуття

власного морального досвіду, так і стосовно розширення внутрішнього світу моральним змістом [27].

Проаналізовані наукові дослідження дають підстави резюмувати, що моральні цінності доцільно визначати стержнем у формуванні моральної самосвідомості здобувачів освіти, оскільки їх засвоєння стимулює розвиток моральних почуттів і емоцій, культивування моральних звичок і навичок моральної поведінки, що й забезпечує її цілісне становлення. Засвоєння моральних цінностей спрямовує процес соціалізації, активізує здобувачів освіти до спільної життєдіяльності, до налагодження моральних взаємин та здатності до моральної оцінки, спираючись на обізнаність моральних норм і моральних принципів. Закладені в моральних ідеалах, моральні цінності є не лише продуктом моральної самосвідомості конкретної особистості, а й надбанням відповідного соціуму.

Отже, моральні цінності здобувачів освіти, їх сутність і формування розглядаються як особистісне утворення, що виражається через неухильне сповідування та дотримання моральних приписів і моральних принципів, що є обов'язковими у освітньому середовищі; як складник у структурі їх моральної самосвідомості і багатоаспектний психологічний феномен. Система моральних цінностей слугує регулятором особистісного становлення здобувачів освіти, виступає критерієм моральних норм і моральних правил їх поведінки.

Здійснений аналіз і теоретичне обґрунтування сутності становлення моральних цінностей здобувачів освіти на підставі синтезу наукових позицій українських та зарубіжних вчених сприяли визначенню основних аспектів у вивченні досліджуваного феномену і окресленню таких узагальнень:

- моральні цінності виступають певними інтегральними маркерами, які здобувачі освіти спочатку сприймають як ціннісні орієнтири, а згодом керується ними в різних сферах свого життя;
- вони виражають психологічні особливості здобувачів освіти, їх потреби, спонукання, мотиви, прихильності, уподобання, бажання, особистісні вибори тощо;

- їх формування у здобувачів освіти в своїй основі має визнання морального ідеалу (з притаманними для нього моральними нормами тощо), що усвідомлюється ними і є тим взірцем, до якого вони прагнуть;

- в процесі свого розвитку у здобувачів освіти вони набувають статусу особистісних, складниками їх є моральні уявлення, моральні знання, моральні переконання (пізнавальний компонент); емоції, переживання і прагнення (мотиваційний компонент); моральний вибір, моральна дія, моральні вчинки, моральна поведінка (діяльнісний компонент);

- у структурі особистості здобувачів освіти вони є результатом білатерального процесу: з одного боку, визначають засвоєння суспільних цінностей, моральних норм і моральних принципів, а з другого – становлення особистісного «Я» і моральної самосвідомості;

- вони є виразниками морально-етичної позиції особистості здобувачів освіти як стосовно себе, так і щодо інших людей.

Таким чином, моральні цінності розглядаються нами у трьох аспектах: як регулятивний механізм у взаємодії між різними суб'єктами; як основа морального вибору та моральних учинків; як стержень моральної самосвідомості здобувачів освіти.

Отже, моральні цінності здобувачів освіти формуються під впливом конкретної соціальної ситуації в суспільстві і виявляються в їх діяльності. Їх формування має складну ієрархію, оскільки особистісні моральні цінності є похідними від суспільних (моральних) цінностей, їх розвиток визначається як безперервний процес усвідомлення потреби слідування ним як власними відповідно до змісту встановлених моральних норм і правил, а також тих суспільних змін, що відбуваються. Траєкторія розвитку моральних цінностей здобувачів освіти має багатовимірні ознаки: від прийняття моральних цінностей суспільства до їх застосування як власних ціннісних орієнтацій, що стають стійкими мотивами і переконаннями.

Нам імпонує синтезоване визначення поняття «моральні цінності здобувачів освіти», сформульоване Х. Азман: «моральні цінності здобувачів

освіти – багатоаспектний соціально-психологічний феномен, сутність і формування якого розглядається як особистісне утворення, що виражається в дотриманні моральних норм і прийнятих у суспільстві моральних принципів на основі розвитку стійких моральних знань та переконань, моральних почуттів та емоцій і навичок моральної поведінки, що відображається на становленні моральної самосвідомості здобувачів освіти» [2, с. 54].

Отже, становлення моральних цінностей здобувачів освіти виявляється у взаємодії зі світом, зокрема у міжособистісних стосунках та безпосередньо у ставленні до самої себе. Вони виступають механізмом їх поведінки в суспільстві, виконують низку функцій у її життєдіяльності (нормативну, регулювальну, контролювальну). Їх формування зумовлюється низкою чинників: системою моральних знань і переконань, які формуються в результаті прийняття загальновизнаних у суспільстві моральних цінностей, що стають особистісними; накопиченим моральним досвідом, що забезпечує спрямованість свідомості на досягнення вищих моральних цілей (прагнення до морального ідеалу), які регулюють її поведінку на основі добра і злата прагненням до морального самовдосконалення.

1.2. Технології розвитку моральних цінностей здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти

Основною метою морально-етичного виховання здобувачів освіти є формування їх моральної свідомості та моральних цінностей. Під моральною свідомістю здобувачів освіти ми розуміємо не тільки їх знання про моральні норми, але й здатність вирішувати проблеми та конфлікти з морально-етичної точки зору, приймати морально виважені рішення; впевненість у правильності загальнолюдських моральних норм; розуміння та віра в їх силу.

Моральна свідомість здобувачів освіти є багатограним поняттям, яке визначається як сукупність раціональних факторів, які не тільки відображають

усвідомлення дійсності, але й впливають на неї, формуючи його готовність до етичної поведінки. Це сукупність ідей, поглядів, почуттів та традицій, що відображає ставлення здобувачів їх до моральних питань в учнівському середовищі та суспільстві у цілому.

У цьому контексті особливого значення набуває якісне та своєчасне морально-етичне виховання здобувачів освіти з метою формування їх моральної культури. Воно має на меті надання їм необхідних морально-етичних знань для активної участі у життєдіяльності соціуму, виховати повагу до інших людей та стійке неприйняття аморальної та неетичної поведінки. За змістом його можна визначити як діючий та цілеспрямований процес впливу на свідомість та поведінку здобувачів освіти за допомогою сукупності засобів, методів та прийомів.

Моральна культура здобувача освіти характеризує рівень його моральної соціалізації як члена суспільства, ступінь засвоєння й використання їм морально-етичних норм у державному та соціальному житті. Вона означає не тільки знання й розуміння цих норм, але й судження про них як про соціальну цінність, а головне – активну роботу щодо їх інтеріоризації з метою зробити їх власними моральними цінностями.

Інакше кажучи, моральна культура здобувача освіти – це його позитивна моральна свідомість у дії. Перетворення ним своїх здібностей і соціальних якостей на основі морального досвіду – її важлива складова частина. Стиль етичної поведінки характеризується сталістю дотримання моральних принципів у повсякденному житті, специфікою вирішення життєвих проблем, що виражається в особливостях вибору варіанта етичної поведінки.

Якісне та своєчасне морально-етичне виховання здобувачів освіти з метою формування належної моральної культури має особливе значення. Воно має на меті надання йому необхідних морально-етичних знань для активної участі у життєдіяльності соціуму, виховати повагу до інших людей та стійке неприйняття аморальної та неетичної поведінки. За змістом його можна визначити як постійно діючий та цілеспрямований процес впливу на моральну свідомість здобувачів

освіти за допомогою сукупності форм, методів, заходів, засобів та прийомів виховного впливу.

Морально-етичне виховання здобувачів освіти є складовою їх превентивного виховання і здійснюється за допомогою комплексу освітніх заходів, спрямованих на здобуття певного обсягу морально-етичних компетентностей, необхідних для успішного виконання соціальних, громадянських і професійних обов'язків, формування моральної свідомості.

Політичні та соціальні процеси, що відбуваються в Україні і спрямовані на утвердження демократичних засад розвитку держави, зумовлюють необхідність відповідних змін у галузі освіти, складовою якої є виховання здобувачів освіти. Ухвалення в державі програми великої трансформації «EDUCATION 4.0: Ukrainian sunrise» передбачає підготовку здобувачів освіти до майбутнього дорослого життя, культивування обізнаності в різних сферах, розвиток індивідуальних рис, вироблення вмінь і навичок самостійного життя [71].

Актуального значення набуває проблема формування моральних цінностей та розвитку моральних якостей зростаючої особистості в контексті становлення життєво важливих компетентностей, про що зазначено в «Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning». Зокрема, в аспекті становлення особистісної і соціальної компетентності здобувачів освіти важливо забезпечити формування їх активної життєвої позиції щодо дотримання моральних цінностей у власній діяльності. Продуктування цих компетентностей ґрунтується на ціннісному ставленні до інших людей та культивуванні основних чеснот, які визначатимуть розвиток взаємин з ними (чесність, справедливість, повага до інших, стійкість, впевненість тощо) [69].

Зазначені положення розглядаємо як завдання морального виховання здобувачів освіти, оскільки формування життєво важливих компетентностей базується на розвитку їх моральних якостей, які визначають сутнісний смисл щодо дотримання моральних стандартів, моральних норм і моральних правил, що діють в освітньому середовищі. Це закладає фундамент для формування

моральних цінностей, які стають особистісним надбанням здобувачів освіти, оскільки виступають орієнтирами їх діяльності і сприяють накопиченню досвіду моральної поведінки.

У «Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning» зазначено на важливості підвищення стійкості здобувачів освіти та розвитку в них здатності протистояти спокусам порушенням законів моралі. Становлення міжособистісної взаємодії саме й ґрунтується на формуванні соціальної компетентності здобувачів освіти, складником якої виступають моральні цінності, що перебувають в площині комплексу життєво важливих компетентностей, спрямованих на забезпечення їх успішного особистісного зростання та розвитку навичок діяльності в суспільно-громадському житті [94].

Таким чином, демократизація і гуманізація сучасного українського суспільства детермінували якісні зміни системи освіти, у яких ключове значення мають виховання і соціалізація здобувачів освіти. Позитивної динаміки набули також процеси формування моральних цінностей здобувачів освіти на всіх рівнях освіти, в тому числі і на рівні професійної (професійно-технічної) освіти.

Закон України «Про освіту» основними принципами освітньої діяльності визначає єдність навчання, виховання і розвитку. Освітній процес має ґрунтуватися на загальнолюдських, культурних цінностях українського народу, громадянського (демократичного) суспільства, принципах верховенства права, дотримання прав і свобод людини і громадянина. Дбайливе ставлення до національних, історичних, культурних цінностей, нематеріальної культурної спадщини українського народу, усвідомленого обов'язку захищати суверенітет і територіальну цілісність України – це ключові принципи, орієнтовані на формування свідомих громадян, які здатні спрямовувати свою діяльність на користь іншим людям і суспільству [41].

Згідно Орієнтовного положення про організацію і проведення виховної роботи в професійно-технічних навчальних закладах Міністерства освіти і науки України, загальне керівництво морально-етичним вихованням у закладі (ПТ)О

здійснює директор, а його організацію – заступник директора з виховної роботи або особа, на яку покладені обов'язки організації виховної роботи в закладі. Морально-етичне виховання здобувачів закладів П(ПТ)О також здійснюють: викладачі (особливо громадянської освіти та історії, класні керівники), майстри та старші майстри виробничого навчання, методисти, практичні психологи, соціальні педагоги, бібліотекари, керівники секцій, гуртків, факультативів, органи учнівського самоврядування [31].

Згідно цього нормативного документу, методи морально-етичного виховання стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління, критично-творчого мислення, самоактивності, творчості, самостійності та усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення здобувачів освіти. До оптимальних методів морально-етичного виховання ми відносимо ті, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії «педагогічний працівник – здобувач освіти» [31].

Методи морально-етичного виховання здобувачів закладів П(ПТ)О можна поділити на чотири групи: методи формування моральної свідомості (переконання, приклад, психолого-педагогічний вибух), формування етичної поведінки (привчання, вправа, доручення, вимога, контроль), мотивації та стимулювання етичної поведінки (змагання, критика, довіра, заохочення, санкція), а також діагностика рівня морально-етичного виховання (спостереження, експеримент, аналіз документації, поведінки, результатів діяльності, анкетування, бесіда, тестування). Остання група методів докладно охарактеризована у розділі 2.

Основними методами формування моральної свідомості здобувачів закладів П(ПТ)О є: переконання, приклад та психолого-педагогічний «вибух». Вони мають за мету зміцнити їх моральну свідомість, насамперед сформувати переконання у необхідності дотримання морально-етичних норм, негативне ставлення до морального нігілізму. Їх доцільно застосовувати насамперед до

здобувачів закладів П(ПТ)О негативної спрямованості, коли їх переконання не відповідають загальнолюдським моральним нормам.

Переконання як метод впливу на моральну свідомість здобувачів закладів П(ПТ)О має на меті сформувати у них систему моральних цінностей та переконань, щоб вони їх не лише зрозуміли і засвоїли, а глибоко сприйняли як особистісні цінності. Лише тоді сформовані позитивні моральні переконання зможуть стати мотивами їх етичної поведінки. Переконанням здобувачів закладів П(ПТ)О можуть займатися як педагогічні працівники (насамперед майстри виробничого навчання та викладачі), так і запрошені представники громадських організацій, а також здобувачі освіти позитивної спрямованості.

Для того, щоб метод переконання дав позитивні результати, необхідно дотримуватися певних педагогічних умов: особистий авторитет педагогічного працівника, володіння ним методикою переконання, його особиста переконаність, взаємна довіра зі здобувачем освіти, врахування його особистісних особливостей (стать, вік, спрямованість, рівень розвитку, тощо), логічні аргументи та відвертість спілкування.

До методів формування моральної свідомості здобувачів закладів П(ПТ)О відноситься також метод прикладу. Це метод впливу на їх моральну свідомість через наслідування. Найбільш ефективно діє конкретний позитивний приклад значущих людей. Звісно, що кожен педагогічний працівник закладів П(ПТ)О повинен бути позитивним прикладом для здобувачів освіти. Також здобувачам освіти можна наводити позитивні приклади етичної поведінки відомих людей.

До педагогічних умов ефективного застосування методу прикладу для здобувачів закладів П(ПТ)О відносяться: його особиста цінність для здобувача освіти, підтримка прикладу в учнівському середовищі, його доступність для наслідування, застосування різних позитивних та негативних прикладів, їх реальність та усвідомлення необхідності слідувати прикладу.

Одним з найбільш ефективних методів формування моральної свідомості здобувачів закладів П(ПТ)О може бути психолого-педагогічний «вибух», який полягає у докорінній зміні їх свідомості під впливом особисто значущої

проблемної інформації чи ситуації, яка ставить здобувача освіти в ситуацію морального вибору.

В результаті правильного застосування цього методу можливо докорінно змінити моральну свідомість здобувача закладів П(ПТ)О та відповідно його поведінку, наприклад, з аморальної та неетичної на моральну та етичну. Але цей метод може мати не лише позитивні, але й негативні наслідки: появу негативних психічних станів (агресивність, депресивність, тривожність, тощо). Тому цей метод застосовується дуже обережно і під контролем соціального педагога та психолога.

Метою методів формування етичної поведінки здобувачів закладів П(ПТ)О є позитивний вплив на неї: формування дисциплінованості, пунктуальності, субординації, тощо. До них відносяться: привчання, вправа, вимога, контроль та доручення.

Метод привчання застосовується з метою формування у здобувачів закладів П(ПТ)О навичок етичної поведінки: дотримання правил внутрішнього розпорядку закладу П(ПТ)О, належного зовнішнього вигляду, особистої гігієни, правил культури спілкування, культурного проведення дозвілля, трудової та освітньої діяльності. Воно здійснюється під час залучення здобувачів закладів П(ПТ)О до позитивної діяльності (дотримання розпорядку дня, праці, навчання, виховної роботи та громадської діяльності).

Метод вправ застосовується з метою спеціального відпрацювання способів етичної поведінки здобувачів освіти в різних ситуаціях. Насамперед це вправи, які можна робити під час освітнього процесу (рольова гра, мозковий штурм, дискусія, обговорення практичних ситуацій, тощо). Їх можуть проводити як викладачі, так і практичний психолог та соціальний педагог закладу П(ПТ)О.

Метод вимог допомагає підтримувати етичну поведінку здобувачів закладів П(ПТ)О. Педагогічні працівники закладів П(ПТ)О повинні вимагати від них дотримання вимог етичної поведінки, які повинні бути їм доведені після зарахування до закладу П(ПТ)О шляхом індивідуальної чи групової бесіди, наочності, у формі тренінгу, у пам'ятках, тощо. Насамперед це вимоги щодо

етичного ставлення до педагогічних працівників та інших здобувачів освіти, відсутність під час спілкування жаргонних, нецензурних, образливих слів та прізвиськ, проявів булінгу.

Доручення – метод, який передбачає надання здобувачам закладів П(ПТ)О завдань, виконання яких вимагає від них прояву їх позитивних морально-етичних якостей (доброта, милосердя, співчуття, тощо). Їх можуть надавати педагогічні працівники: індивідуальні (надаються одному здобувачу), групові (групі здобувачів). Наприклад, можна доручити здобувачам освіти надати допомогу особам, які найбільше цього потребують: похилого віку, внутрішньо переміщеним, дітям-сиротам, хворим, тощо.

Контроль – перевірка виконання здобувачами закладів П(ПТ)О етичних вимог. Цим повинні займатися усі педагогічні працівники закладу П(ПТ)О. Але контроль повинен здійснюватися коректно, не принижуючи честь та гідність здобувачів освіти. Насамперед це стосується етичного ставлення до педагогічних працівників та інших здобувачів освіти, відсутність під час спілкування жаргонних, нецензурних, образливих слів та прізвиськ, проявів булінгу.

Головні методи мотивації та стимулювання етичної поведінки здобувачів П(ПТ)О: змагання, критика, санкція, заохочення та довіра.

Змагання – це організація діяльності здобувачів закладів П(ПТ)О, яка враховує їх психічні механізми змагальності, потреби у самоствердженні, перемозі. Серед змагань на морально-етичну тематику серед здобувачів П(ПТ)О можна назвати: вікторини, брейн-ринги, конкурси малюнків та плакатів, тощо.

Критика – це висловлювання оціночних суджень щодо аморальних чи неетичних дій і вчинків здобувачів закладів П(ПТ)О з метою її недопущення у подальшому. Критиці повинна підлягати не особистість здобувача освіти в цілому, а її негативні вчинки. Педагогічні умови успішного застосування методу критики до здобувачів закладів П(ПТ)О: переконливість, об'єктивність, позитивність і доброзичливість, підтримка з боку учнівського колективу, авторитет того, хто критикує, а також конструктивність. Критика здобувачів закладів П(ПТ)О може бути як індивідуальною (критикує певна особистість:

педагогічний працівник, здобувач освіти, тощо), так і груповою (критикує уся група здобувачів освіти або її частка). Але критика повинна здійснюватися коректно, не принижуючи честь та гідність здобувачів закладів П(ПТ)О.

Метод санкції виражає негативну оцінку аморальної чи неетичної поведінки здобувача закладів П(ПТ)О. Педагогічні працівники закладів П(ПТ)О можуть звертатися до санкцій як до крайнього засобу, коли інші методи впливу на здобувача освіти не призвели до позитивних наслідків. Прагнучи до того, щоб вони усвідомили та розкаялися у негативній поведінці, педагогічним працівникам слід забезпечувати виховний та усвідомлений характер санкціонування. Основні педагогічні умови успішного застосування методу санкцій до здобувачів закладів П(ПТ)О: обґрунтованість, своєчасність, врахування індивідуальних особливостей здобувача освіти (стать, вік, спрямованість, тощо), мотивація аморальної чи неетичної поведінки, ступінь усвідомлення та каяття, поєднання вимогливості з повагою, відповідність важкості проступку, справедливість та врахування думки учнівського колективу.

Метод заохочення виражається в оцінці та схваленні педагогічним колективом позитивних вчинків здобувача закладів П(ПТ)О. Він спрямований на закріплення позитивних вчинків, на спонукання здобувача освіти до активності в подальшому морально-етичному вихованні, до надання позитивного прикладу іншим здобувачам освіти.

Заохочення дозволяє закріпити позитивні зміни поведінки здобувача закладів П(ПТ)О, надає йому впевненість у собі, піднімає його в очах інших, формує почуття відповідальності, гідності, спонукає до подальшого морально-етичного виховання. Педагогічні умови успішного застосування методу заохочення здобувачів закладів П(ПТ)О дещо схожі на педагогічні умови для методу санкцій: обґрунтованість, своєчасність, врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти (стать, вік, характер, соціальний статус в учнівському середовищі, тощо), відповідність реальним заслугам, гласність, почуття міри, поєднання морального та матеріального заохочення,

справедливість, врахування думки учнівського колективу, педагогічна спрямованість та послідовність.

Метод довіри полягає у виявленні педагогічними працівниками закладів П(ПТ)О позитивних моральних якостей здобувачів освіти (порядність, чесність, чуйність, милосердя, доброта, тощо) та доручення їм діяльності, в якій ця якість повинна проявитися, сформуватися та закріпитися.

Сила методу полягає в тому, що довіра викликає у здобувачів закладів П(ПТ)О зворотну реакцію у вигляді певних моральних обов'язків перед педагогічним працівником, який виявив до нього довіру. Виконання цих обов'язків спонукає його слідувати за своєю поведінкою, проявити позитивні якості, необхідні для виконання доручення, та займатися самовихованням. Виправдана довіра дає йому емоційне задоволення, дозволяє відчувати значущість своєї особистості, знайти позитивну мотивацію до саморозвитку.

Формами прояву довіри до здобувачів закладів П(ПТ)О можуть бути надання їм разових чи постійних доручень. Вони можуть взяти участь в організації та проведенні надання допомоги іншим особам, збору коштів, участі в учнівському самоврядуванні, тощо.

Педагогічний інструментарій дає змогу педагогам ефективно розвивати моральні цінності здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти. Основним методом обрано проведення тренінгової програми, яка складалася з 13 занять, на кожному з яких розвивалася певна моральна цінність [32].

Коли педагог пояснює значення моральних цінностей у контексті реальних ситуацій (метод розгляду практичних ситуацій або кейс-стаді), то відбувається активізація знань здобувачів освіти: пригадати подібну ситуацію з реального життя, визначити моральні дії її учасників, охарактеризувати, які моральні почуття і емоції виникали при цьому, яку моральну дилему вони усвідомили. Особистісні позиції здобувачів освіти можуть розкриватися лише в ході обговорення, бо задіюється механізм: моє ставлення до інших – ставлення інших до мене, і в результаті – самоставлення та моральне судження. Обмін думками, коли здобувачі освіти діляться інформацією, висловлюють власне

бачення ситуації (вигаданої чи реальної), свої враження щодо неї спричинює дію отримання від інших їхніх моральних надбань, тих моральних цінностей, що вже мають статус усталених, тобто це проходить не шляхом насадження, а шляхом з'ясованості через пояснення і моральне самоусвідомлення [61].

У доробку психологів (І. Бех; Л. Лохвицька; М. Шипко та інші), яких можна вважати представниками нової галузі – психології моралі, розкрито психологічні закономірності і механізми розвитку моральної свідомості здобувачів освіти, психологічні детермінанти їх морального зростання, становлення морального «Я», що відбувається внаслідок цілеспрямованого морального виховання. Основним показником морального розвитку здобувачів освіти є формування їх моральної самосвідомості і навичок моральної поведінки що, потребує розробки інноваційних психолого-педагогічних технологій.

Актуалізація морального виховання, чинники цього процесу, виокремлення виховного інструментарію тощо репрезентовані в низці педагогічних досліджень, проведених в Україні в останні десятиліття (О. Грицюта; Т. Кучай; К. Кучина; Л. Лохвицька; О. Сухомлинська та інші).

Розглядаючи через призму ретроспективного аналізу, О. Сухомлинська окреслила основні віхи розвитку, провідні концепції, програми та специфіку здійснення морального виховання в різних типах закладів освіти. Вона наголосила про значний вплив ідеологічних та соціальних обставин на формування в зростаючій молоді моральних понять, тобто зміст і завдання морального виховання визначався певним історичним етапом [53]. Отже, моральне виховання має пряму залежність від ідеології і в сьогоденних реаліях фундаменталізується на визнанні гідності як найвищої людської цінності.

Наукові пошуки сучасних українських вчених (І. Бех; М. Копчук-Кашецька; Л. Лохвицька та інші) розкривають специфіку формування моральних цінностей у здобувачів загальної освіти. Підкреслюється сутнісне значення побудови цілісного логічного конструкту взаємодії між суб'єктами освітнього процесу (здобувачами освіти, їх батьками, педагогічними працівниками).

Результатом такої роботи є сформованість в особистості здобувача освіти комплексу важливих морально спрямованих внутрішніх новоутворень: усвідомлення і прийняття моральних норм і правил, розвиток моральних почуттів, становлення системи власних моральних цінностей, що ґрунтуються на визнанні загальнолюдських цінностей, накопичення морального досвіду. Отже, формування моральних цінностей у здобувачів освіти передбачає вдало організований процес класної та позакласної виховної роботи.

У дослідженнях О. Грицюті вивчалися педагогічні умови виховання моральних цінностей як компонента морального виховання здобувачів позашкільної освіти. Зокрема, доведено ефективність використання різних форм і методів у процесі виховання моральних цінностей у зазначеної вікової категорії [13].

Отож, упровадження програм морального виховання здобувачів освіти забезпечується розробленими навчально-методичними рекомендаціями. Науковці (І. Бех; К. Журба; М. Копчук-Кашецька) наголосили, що за умов забезпечення емоційно-сприятливого середовища освітнього простору (як урочної системи, так і позакласної виховної роботи), організації систематичного поглиблення уявлень і знань здобувачів освіти про моральні цінності та їх засвоєння й свідомого дотримання як власних моральних норм, можна сформувати в зростаючій особистості систему моральних цінностей як смисложиттєвих.

Така система моральних цінностей складає ядро у становленні самосвідомості здобувачів освіти, складником якої є моральна самосвідомість. У моральному вихованні проходить розвиток основних компонентів їх моральної самосвідомості: когнітивної та емоційної сфери, поведінкових реакцій і мотивів діяльності морального змісту. Саме їх сукупність забезпечує сформованість таких показників, як розуміння значення і сутності моральних цінностей, вияви моральної активності зростаючої особистості, вироблення морального ставлення до себе та інших людей [8].

Таким чином, у зазначених дослідженнях розкрито роль морального виховання у формуванні моральних цінностей здобувачів освіти і, зокрема, в аспекті становлення їх моральної самосвідомості, що виражається в моральних переконаннях, моральних почуттях й стійких моральних уміннях і моральних навичках поведінки.

У дослідженнях представників української педагогічної науки (С. Гуров; Т. Кучай; А. Череп) охарактеризовано потребу спеціальної підготовки педагогів до реалізації завдань виховання моральних цінностей здобувачів освіти. У контексті означеної вище наукової проблеми проведеними науковими пошуками Т. Кучай [26] та А. Черепи [58] доведено, що в майбутніх педагогічних працівників потрібно сформувати навички застосовувати методи й прийоми морального виховання здобувачів освіти, здатність реагувати й діяти в конкретній педагогічній ситуації морального змісту, впроваджуючи адекватні до обставин, що склалися, засоби.

Саме педагогу відводиться провідна роль у формуванні моральних якостей здобувачів освіти, що потребує розвитку в нього вмінь передбачати та усувати екстремальні й конфліктні ситуації [26]. Він повинен бути спроможним до процесу формування у них моральних цінностей, володіти засобами моделювання педагогічних ситуацій. На думку С. Гурова, ключова вага має належати такому засобу формування моральних цінностей здобувачів освіти, як художня література [14].

Отже, науковці не були одностайними у виборі єдиного засобу формування моральних цінностей здобувачів освіти, а їхні наукові позиції полягали в застосуванні різнопланових засобів. Проведений аналіз зазначених наукових робіт показав широкоаспектість вирішення завдання формування моральних цінностей здобувачів освіти у процесі їх морального виховання, що має місце в системі освіти України.

Моральне виховання визначається як цілеспрямований процес оволодіння здобувачами освіти моральними категоріями, цінностями, принципами, ідеалами, виробленими людством та прийнятими суспільством на рівні власних

переконань, дотримання їх як звичної норми поведінки. Отже, моральне виховання як складник загальнолюдської культури є систематичним організованим впливом на моральну сферу особистості здобувача освіти і забезпечує її моральний розвиток [27].

У багатьох дослідженнях переконливо доведено потребу формування моральних цінностей здобувачів освіти передусім як внутрішнього орієнтира діяльності в налагодженні взаємодії з іншими людьми [8; 28]. Ця проблема набула актуальності в світовому масштабі в останні роки нинішнього століття і вирішувалася в різних аспектах:

- з'ясування ролі освіти як трансформаційного процесу для розвитку емпатії та співчуття серед здобувачів освіти [63];
- застосування підходу теорії соціальних доменів у їх моральному вихованні [79];
- розкриття значення морального виховання у становленні світогляду здобувачів освіти [101];
- розробка і укладання спеціальних навчальних посібників відповідно до змісту завдань програми з морального виховання здобувачів освіти, у яких поставлено акценти на врахуванні як особистого досвіду, так і соціокультурних цінностей суспільства [73];
- пошук оптимального набору стимульних заходів, що сприяють вияву емпатії, співчуття та інших моральних емоцій здобувачів освіти, а також вираженню ними власних моральних міркувань [86].

У низці досліджень представників зарубіжної наукової школи психології та педагогіки моралі розкриваються питання пошуку ефективних шляхів формування моральних цінностей у зростаючої особистості [86; 93; 95]. З цією метою важливо забезпечити організацію систематичного інтегрованого процесу морального виховання здобувачів освіти, кінцевим результатом якого є сформованість обґрунтованих і критичних моральних суджень під час розв'язання дилем морального змісту.

Зокрема, на увагу заслуговує розроблена А. Гарсія «Теорія моральних засад» («Moral foundations theory – MFT»), згідно з якою в реалізації морального виховання потрібно враховувати психологічні особливості розвитку здобувачів освіти, їх індивідуальні риси, умови проживання в соціумі тощо. Моральний складник у загальній структурі особистості здобувача освіти ґрунтується на сприйнятті нею системи моральних цінностей, що діють в певному суспільстві, на емоційно-почуттєвому рівні, що відображається через відповідні поведінкові реакції (почуття, висловлювання, дії тощо). У міру дорослішання ці моральні цінності трансформуються в особисті [74].

К. Занг, ґрунтуючись на теорії моральних мотивів у становленні морального «Я», довів, що емоційно заряджене пізнання змінює мотивацію здобувача освіти до реального життєвого випадку, оскільки він усвідомлює значення моральних цінностей. Для їх формування потрібно здійснення цілеспрямованих моральних впливів і застосування низки заходів. За такої організації на основі теорії моральних мотивів відбуватиметься розвиток його особистості як морального агента змін. Однак цей процес має комплексний характер і полягає в розширенні діапазону емоційно-почуттєвої сфери здобувача освіти, морального пізнання дійсності і оволодінні моральними мотивами як власними спонуканами до моральної діяльності [103].

Заслуговує особливої уваги питання визначення впливу морального виховання на процес формування системи моральних цінностей у здобувачів освіти. У цьому контексті ми спираємося на наукові положення щодо:

- виокремлення моральних основ у ході становлення моральної особистості здобувача освіти і її міжособистісних та соціальних взаємодій [70; 92];
- визначення балансу між моральним вихованням і його соціалізацією [85];
- визнання моральних норм на рівні соціальних, дотримання яких є обов'язковим у освітньому просторі [65] та наявності в ньому моральних розбіжностей, що створює непорозуміння і може призвести до конфліктів [99];

- встановлення взаємозв'язків між мораллю, моральним розвитком і моральним вихованням здобувачів освіти [92];
- обґрунтування потреби застосування в практичній площині моральних знань, отриманих у процесі цілеспрямованого і систематичного морального виховання здобувачів освіти, та їх трансформації в моральні навички [63];
- ролі розвитку моральних суджень та їх впливу на формування моральної самосвідомості здобувачів освіти, що визначає моральну поведінку в соціумі [95; 98];
- значення морального виховання у побудові їх психологічного портрета для подальшого життя [79];
- трактування компонентів процесу морального виховання і виокремлення основних чеснот здобувачів освіти та доведення потреби підвищення рівня їх моральних цінностей [84];
- навчально-методичного забезпечення організованого процесу морального виховання зростаючого покоління у закладах освіти [73];
- врахування психологічних закономірностей і механізмів у засвоєнні моральних знань здобувачами освіти [86];
- кореляції між поставленою моральною метою і розвитком моральної відповідальності у реалізації завдань морального виховання в закладах освіти тощо [101].

За концепцією «Моральність як співпраця» («Morality-as-Cooperation (MAC»)), що запропонована О. Куррі моральне виховання розглядається як процес забезпечення високого рівня морального розвитку здобувачів освіти та усвідомлення ними власної позиції щодо місця і місії в суспільстві в ракурсі взаємодії з іншими людьми [70].

Тотожні наукові позиції висловлені Д. Нарваесом та Р. Рашидом про нагальну потребу вдосконалення морального виховання здобувачів освіти (змісту, технологій, інструментарію тощо), розкривали головну мету його реалізації. Зокрема, вчені підкреслили, що цей процес має бути спрямований на моральне зростання (концепція морального-«Я») молодого покоління, оскільки

в останній час все більше фіксується спад їхнього морального розвитку [92; 95]. Зазначене безпосередньо відбивається на становленні моральної самосвідомості здобувачів освіти, що є сукупною моральною характеристикою і окреслює взаємодію людини з самою собою та з іншими людьми відповідно до сформованих у неї моральних цінностей.

Отже, засвоєння системи моральних цінностей, їх дотримання і моральна спрямованість особистості залежать від результативності морального виховання здобувачів освіти. У проаналізованих наукових працях перевага надається зазначеним різновидам педагогічного інструментарію: наратив, драматизація, теоретичні дискурси, рольове моделювання і найголовніше – читання творів. Такі узагальнення спроектували наступне завдання наукового пошуку – визначення ефективного педагогічного інструментарію, що застосовується в моральному вихованні та з'ясування його впливу на формування моральних цінностей здобувачів освіти.

У доробку представників української науки також маємо результати досліджень щодо методичних рекомендацій у застосуванні дидактичних інструментів морального виховання здобувачів освіти [13; 14; 24].

За дослідженнями А. Розсохи та Ю. Багна, у формуванні моральних цінностей здобувачів освіти у процесі виховної роботи акценти потрібно ставити на застосування таких методів, що викликають в них ціннісні переживання. До них вони відносять вирішення морально орієнтованих проблемних ситуацій, які забезпечують вироблення і розвиток у здобувачів освіти діяльнісно-практичних умінь та навичок до здійснення морально орієнтованих вчинків [49]. Це й вирізнятиме моральну спрямованість поведінки здобувачів освіти, основи якої закладаються в період здобуття загальної середньої освіти і відшліфовуються впродовж всього шляху життєдіяльності.

За науковими положеннями М. Копчук-Кашецької, істотне значення у становленні системи моральних цінностей здобувачів освіти належить застосуванню засобів народознавства. Завдяки цим засобам відбувається формування відповідно до вікових особливостей етичних знань, розвиваються

співчуття й співпереживання, навички взаємодії і взаємодопомоги. Проте, як підкреслила вчена, ці засоби не дадуть позитивного зрушення, якщо не забезпечити педагогічно доцільні умови їх застосування. До них належать: активна взаємодія педагогів з батьками задля підвищення їхньої готовності до формування у своїх дітей моральних цінностей; збагачення освітнього процесу народознавчим змістом; розробка і впровадження ефективних форм і методів щодо формування у здобувачів освіти моральних цінностей під час застосування засобів народознавства в позаурочній роботі [24].

Дослідник С. Гуров у комплексі дидактичних засобів формування моральних цінностей здобувачів освіти підкреслює ціннісний потенціал засобів художньої літератури. За його переконаннями, обговорення змісту творів сприяє створенню ситуацій для невимушеного і постійного діалогу та полілогу як форми взаємодії між його учасниками. Організація освітнього процесу при цьому базується на співпраці та співтворчості, оскільки відбувається вільне спілкування і обстоювання власних моральних міркувань [14].

Більш широкий спектр педагогічного інструментарію запропонований у дослідженні О. Грицюті. Вчена виокремила організаційні форми і методи у формуванні моральних цінностей особистості підліткового віку: творчі справи, квести, вправи, тренування, показові виступи, флешмоби; ігри, розв'язання складних моральних ситуацій, тренінги, бесіди, групові консультації [13].

Отже, серед пропонованого педагогічного інструментарію чільне місце належить моделюванню і вирішенню морально орієнтованих проблемних ситуацій, засобам художньої літератури і народознавства, а також практико-спрямованим інноваційним формам і методам.

Виокремлено три компоненти у процесі формування моральних цінностей здобувачів освіти:

- 1) моральне виховання як базис, що вміщує такі складники – забезпечення освітнього середовища, морального змісту та організація моральної взаємодії в ньому;

2) педагогічний інструментарій, у доборі якого визначено три ключових методи – читання творів морального контенту, розв’язування моральних дилем і наративи;

3) сформованість моральних цінностей, що виявляється в таких компонентах: моральна вмотивованість, моральне пізнання, моральна дієвість.

Охарактеризуємо перший компонент – моральне виховання здобувачів освіти як цілеспрямований процес, що забезпечує реалізацію завдань їх морального розвитку, підвищуючи його рівень до особистісного морального зростання, яке визначається показником становлення моральної самосвідомості зі сформованими моральними цінностями. Реалізація завдань їх морального виховання забезпечує формування моральних знань і переконань, моральних почуттів і емоцій та моральної поведінки особистості. Моральне виховання, своєю чергою, спрямовує моральний розвиток здобувачів освіти, відкриваючи можливість вільного, свідомого поєднання моральних вимог з особистісними моральними переконаннями, враховуючи, що жодна людина не може бути абсолютно незалежною від соціальних умов проживання, а тому стає суб’єктом власного морального вибору [85].

Результати досліджень С. Левіса щодо впливу теорії соціалізації особистості і соціокультурних артефактів на процес морального виховання здобувачів освіти довели, що для них прийняття морального вибору є досить складним рішенням. Моральний вибір обумовлюється низкою соціальних детермінант, оскільки моральні переконання здобувачів освіти, їх моральні якості формуються у процесі виховання і моральної взаємодії з іншими людьми. У цьому сенсі простежується зв’язок між такими компонентами як когнітивні здібності, самоконтроль і високий рівень соціалізації, та моральним вихованням здобувачів освіти [85].

Згідно твердження Р. Ілтен-Гі та Л. Нуччі, важливим є забезпечення морального змісту освітнього середовища і комплексний підхід у реалізації завдань морального виховання здобувачів освіти [79]. Моральний клімат,

наповнення цього середовища моральними фактами сприяє засвоєнню здобувачами освіти моральних знань і стимулює розвиток у них моральних міркувань. Засвоєння моральних норм здобувачами освіти відбувається швидше на емоційному фоні, оскільки в своїй основі вони мають формування доброзичливих взаємин. Джерелом такого емоційно-почуттєвого фону є визнання усіма здобувачами освіти одних моральних цінностей, згуртована спрямованість їх вольових зусиль на досягнення цілей у моральній діяльності і розвиток відповідальності, що ґрунтується на поведінковому підході та сприяє виникненню моральної взаємодії [67; 68; 74; 83; 92].

Така взаємодія в освітньому середовищі закладів освіти фундаменталізується на визнанні рівності всіх його суб'єктів та етичній компетентності педагога [26]. Зважаючи на зазначене, повинні бути переосмислені підходи до морального виховання в освіті, а педагоги, відповідно, мають пройти спеціальну підготовку до викладання тематичних предметів за навчальною програмою [75; 103]. При цьому, в моральній взаємодії педагоги можуть виконувати такі сім ролей: моральний взірець, моральний наставник, вихователь, транслятор моральних цінностей, фасилітатор, консультант і комунікатор [75]. Таким чином, організація моральної взаємодії у середовищі морального змісту сприяє реалізації завдань морального виховання.

Другий компонент – педагогічний інструментарій, який дозволяє виконувати поставлені завдання морального виховання. Щоб забезпечити успішність реалізації процесу морального зростання здобувачів освіти у ході здійснення на них виховних впливів, науковці зосередили увагу на пошуку оптимальних підходів, методів і засобів його організації. Нам імпонують наукові положення, у яких обґрунтовується роль обговорення зі здобувачами освіти сутнісного значення моральних цінностей під час розв'язування моральних дилем, виконання ними завдань, спрямованих на прийняття моральних рішень, у ході вивчення навчальних дисциплін з метою становлення їх доброчесності [13; 14].

Застосування наративів трактуємо як задіяння механізмів морального розвитку здобувачів освіти, внаслідок чого відбувається глибше усвідомлення нею моральних зобов'язань, оскільки створюється підґрунтя, що сприяє її моральному зростанню.

Вважаємо, що читання творів морального контенту, що доведено в низці досліджень, забезпечить результативність у формуванні моральних цінностей здобувачів освіти, оскільки в них подаються взірці морального поведіння. Ознайомлення зі змістом такої художньої літератури стимулює їх до міркувань і висловлювання власної думки, пробуджує емоційну сферу, що сприяє вияву емпатії і співпереживання, формує прагнення наслідувати поведінку героїв, які вирізнялися моральними вчинками [13; 14].

Третій компонент – компонентність у структурі моральних цінностей, їх розвиток та взаємозв'язок. Формування системи моральних цінностей здобувачів освіти базується на усвідомленні ними власної відповідності до моральних вимог (норм, традицій, правил, принципів, приписів, ідеалів). В свою чергу, це стимулює розвиток їх моральних почуттів і емоцій, моральних установок та мотивів поведінки (моральна вмотивованість).

Функціонально це пов'язано з такими психологічними властивостями здобувачів освіти, як стійкість та нестійкість, що залежить від характеру її моральної спрямованості у моральному пізнанні і відображається через здійснення моральної рефлексії [63]. Завдяки впливу емоційного компонента – моральних почуттів та емоцій виявляється стійке ставлення їх до суспільних подій, до інших людей, до себе [66; 68; 89].

На початкових етапах морального виховання у здобувачів освіти відбувається засвоєння базових моральних цінностей, які згодом переростають в стійкі моральні переконання. Когнітивний компонент у структурі моральної самосвідомості має складний перебіг, зміст його формування охоплює моральні знання, моральні переконання і моральні судження. Інтегруючись до умов освітнього середовища, моральні цінності здобувачів освіти, що регулюють міжособистісні стосунки, стають внутрішніми спонуками їх діяльності. Це

виявляється в стійкості її моральних поглядів, моральних знань, моральних оцінок, моральних дій і виражається через ставлення до себе і до навколишнього світу. Це ставлення характеризується вибірковістю і розкриває світоглядну позицію здобувача освіти щодо сформованих моральних установок і моральних прагнень через розвиток у нього моральних чеснот, моральних цінностей, моральних переконань, моральних вчинків тощо [28].

Отже, має місце тісний взаємозв'язок і взаємозалежність між моральним вихованням здобувачів освіти і особливостями його організації з опорою на застосування педагогічного інструментарію, що забезпечить формування їх моральних цінностей в умовах освітнього процесу. На основі синтезу наукових положень проаналізованих досліджень джерельної бази, пропонуємо визначення морального виховання Х. Азман, яке слугуватиме як засадниче в побудові програми розвитку моральних цінностей здобувачів освіти: моральне виховання – спроектована в освітньому середовищі цілеспрямована взаємодія морального змісту між педагогом і здобувачами освіти, що полягає у формуванні моральних цінностей шляхом застосування ефективного педагогічного інструментарію [2, с. 54].

Згідно Орієнтовного положення про організацію і проведення виховної роботи в професійно-технічних навчальних закладах Міністерства освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України № 257 від 16.04.2002 р.), зі здобувачами закладів П(ПТ) доцільно проводити різноманітні пасивні, активні та інтерактивні заходи морально-етичного виховання [31].

Серед заходів морально-етичного виховання переважають: пасивні, активні та інтерактивні. Останні вважаються найбільш ефективними.

Пасивні заходи морально-етичного виховання полягають у тому, що педагогічний працівник, який проводить захід, є основною дієвою особою і керівником заходу, а здобувачів закладів П(ПТ)О виступають у ролі пасивних слухачів, які підкоряються директивам працівника. До них насамперед відносяться: лекції, перегляд відео та інформування.

Основним пасивним заходом морально-етичного виховання є інформаційне повідомлення. Його мета – надати необхідну інформацію здобувачам закладів П(ПТ)О, яку вони повинні сприйняти та зберегти. Процес подання інформації не дає здобувачам освіти можливості для взаємодії. Тривалість його не повинна бути більше 45 хвилин, інакше вони не зможуть сприймати новий матеріал. Використовується для того, щоб стисло донести нову інформацію до багатьох здобувачів освіти одночасно.

Запорука успішного інформаційного повідомлення – стійкий контакт з аудиторією і компетентність у морально-етичній сфері. Таке поєднання не перетворює його на монолог та моралізаторство, а робить цікавим процесом, у який здобувачі освіти з готовністю включаються. Для успішного використання цього заходу педагогічним працівникам закладів П(ПТ)О слід розвивати в собі навички, необхідні компетентному лектору.

Слід визначити межі тієї морально-етичної інформації, яку мають знати здобувачі закладів П(ПТ)О. Дуже складно підібрати такий цілісний склад аудиторії, яка б мала однаковий рівень поінформованості з певного морально-етичного питання. На практиці педагогічний працівник закладів П(ПТ)О стикається з тим, що кожен здобувач освіти має свої унікальні моральні цінності, переконання, установки та потреби. Завдання педагогічного працівника – знайти ті «точки», де ці інтереси перетинаються, і провести інформаційне повідомлення в такому стилі, який максимально б задовольнив усі вимоги та очікування здобувачів освіти.

Педагогічний працівник закладу П(ПТ)О має оцінити рівень морально-етичних знань здобувачів освіти. Визначивши це питання, педагогічний працівник зможе підібрати матеріал відповідного рівня складності. Якщо цей рівень буде занадто низьким, аудиторія здобувачів освіти може відреагувати негативно і в подальшому втратити увагу. Якщо ж матеріал буде занадто складним для сприйняття, може виникнути почуття невпевненості в собі. Також педагогічний працівник має враховувати особливості сприйняття і розуміння аудиторії. При цьому слід уникати використання жаргонних і професійних

виразів. У ситуаціях, коли спеціальні терміни необхідні, слід доступно пояснити їхнє значення, адже завдання інформаційного повідомлення – вдосконалення знань здобувачів освіти, а не зниження їхньої самооцінки, викликане тим, що вони чогось не розуміють.

Для кращого сприйняття та засвоєння морально-етичної інформації можна використовувати структурування матеріалу – розділити його на три блоки: початок, основна та заключна частини. Початок має включати таку інформацію: мета, важливість теми, визначення робочих понять, передумови та історія питання. Заключна частина складається з: огляду попереднього матеріалу, повторення основних питань та підбиття підсумків, яке поєднує попередню інформацію та майбутню діяльність здобувачів закладів П(ПТ)О.

Враховуючи, що інформаційне повідомлення передбачає пасивну участь здобувачів закладів П(ПТ)О, необхідно використовувати у своїй практиці такі прийоми, які б давали їм максимальну можливість включення в процес. Особливо важливо враховувати природу та порядок надання інформації. Щоб аудиторія здобувачів освіти сприймала морально-етичний матеріал, він має стимулювати мислення та мотивувати до діяльності. Малоімовірно, що перераховування моральних норм викличе жвавий інтерес. Динамічніший підхід – відібрати матеріал, який зацікавить та надихне здобувачів освіти (маловідомі факти, приклади з життя, ситуації морального вибору, тощо). Перевага відібраної інформації полягає в тому, що цікавий матеріал викликає адекватну реакцію групи.

Акцент слід робити не на негативних, а на позитивних моментах. Інформація повинна інтригувати аудиторію. Такі фрази, як: «Є ще одне цікаве запитання...»; «Я впевнений, що багатьох із вас зацікавить...»; «Одне з найцікавіших відкриттів...» – дають здобувачам закладів П(ПТ)О відчуття, що педагогічний працівник ділиться з нею цінним досвідом. Водночас, вирази, подібні до: «Я не вважаю...»; «Якби ви були здатні...» – можуть спричинити відчуження групи і скласти враження, що ігноруються її знання та досвід.

Одним з найпростіших і, разом з тим, ефективних способів, які привертають увагу здобувачів П(ПТ)О, є використання риторичних запитань. Приклади таких запитань: «Хто з вас стикався?..»; «Чи хотіли б ви...» – стимулюють процес групового мислення, і реакція на них з'являється навіть у тих випадках, коли відсутні безпосередні умови для їх вираження.

Ще один спосіб для підвищення інтересу аудиторії – супровід ключових моментів повідомлення різноманітними ілюстраціями. Використання слайдів, надписів, фліпчарту є додатковим стимулом, який викликає зорову реакцію.

Активні заходи морально-етичного виховання характеризуються тим, що здобувачі закладів П(ПТ)О виступають не пасивними слухачами, а активно залучені до виховного процесу, підтримують з педагогічним працівником зворотній зв'язок. До них відносяться: бесіди, обговорення та мозковий штурм.

Основним активним заходом морально-етичного виховання є бесіда. Від інформаційного повідомлення вона відрізняється наявністю зворотного зв'язку між педагогічним працівником та здобувачем закладів П(ПТ)О. Здобувачі освіти задають питання та отримують на них відповіді, також педагогічний працівник може задавати питання здобувачам освіти.

Мозковий штурм застосовується як для обговорення певного морально-етичного питання всією групою здобувачів закладів П(ПТ)О, так і для обговорення в малих групах. Використовується переважно для пошуку нових ідей та генералізації отриманої морально-етичної інформації. Це ефективний метод використання досвіду здобувачів закладів П(ПТ)О для знаходження нових ідей. Це досить продуктивна технологія для роботи в групах чисельністю 5-10 осіб, коли педагогічний працівник називає питання (наприклад: «Як основні причини булінгу?»), а здобувачі освіти згадують все, що їм відомо з даної теми. Мета – знайти щонайбільше думок, ідей на задану тему.

Мозковий штурм являє собою гарний спосіб швидкого включення всіх членів групи в роботу на основі вільного вираження своїх думок щодо питання, яке розглядається. Основні правила його проведення: сформулювати питання,

фіксувати всі пропозиції, що надходять від здобувачів освіти, висловлені думки і пропозиції не критикуються і не оцінюються.

Педагогічному працівнику необхідно бути уважним під час запису пропозицій, що надходять від здобувачів освіти, і не пропустити жодної з них. Зібрана інформація може бути основою для більш глибокої змістовної роботи і дискусій. До переваг мозкового штурму відносяться наступні: заохочення до креативного мислення, вихід за межі стандартного мислення та простота. Але цей засіб має деякі недоліки: висока ступінь залучення учасників та неповнота процесу. Тобто, реальні переваги ідей та пропозицій, які здобувачі закладів П(ПТ)О висловлюють в ході його проведення, можуть бути оцінені лише за межами аудиторії.

Найбільш ефективними вважаються інтерактивні заходи морально-етичного виховання, коли взаємодія відбувається не лише між педагогічним працівником та здобувачами закладів П(ПТ)О, але й між самими здобувачами освіти у режимі діалогу. До них відносяться: робота в групах, дискусія, розгляд практичних ситуацій, рольові, ділові та імітаційні ігри.

Одним з інтерактивних заходів морально-етичного виховання є дискусія. Вона передбачає колективне обговорення певного неоднозначного питання. Дискусійні думки можуть бути як власними, так і спиратися на погляди інших людей. Ефективну дискусію характеризує розмаїття думок, бажання відшукати найбільш прийнятний варіант розв'язання проблеми й активна участь у ній співрозмовників.

Порівняно з інформаційним повідомленням та бесідою, дискусія створює більш сприятливі умови для активізації здобувачів закладів П(ПТ)О, розвитку їх творчої уяви. Вона потребує від них не простої відповіді на запитання, а навпаки – обґрунтованого, емоційно забарвленого та змістовного варіанта розв'язання морально-етичної проблеми, ясного та чіткого висловлювання своїх думок. Вона викликає в них сильні емоційні почуття, сприяє виникненню різних групових соціально-психологічних явищ, формує навички колективної роботи й уміння вислухати позиції опонентів. Спочатку педагогічний працівник називає тему

дискусії, здобувачі освіти поділяються на групи з різними думками щодо проблеми. Кожна сторона висловлює свою думку, наводить свої аргументи та контраргументи.

Часто дискусія набуває гострого характеру (коли проблема, що виникає, стосується життєвих принципів і особистих переживань учасників), і сторони не досягають єдності. Але така дискусія може спонукати здобувачів закладів П(ПТ)О замислитись, змінити чи переглянути свої моральні установки. Щоб суперечка не вийшла за межі аудиторії, педагогічному працівнику потрібно підсумувати міркування всіх сторін і обговорити подібність і розбіжність позицій. У дискусії можуть брати участь двоє і більше здобувачів освіти. Найбільш конструктивний варіант – 6-8 осіб. Така кількість учасників дозволяє кожному повністю виразити свої думки й уважно вислухати партнерів по дискусії.

Цікавим інтерактивним заходом морально-етичного виховання є рольова (ділова, імітаційна) гра – метод розширення досвіду здобувачів закладів П(ПТ)О шляхом розгляду ситуації, в якій їм пропонується прийняти певну позицію (роль) і потім розробити спосіб, який дозволить довести запропоновану ситуацію до позитивного завершення. Це гарний спосіб глянути на ситуацію іншими очима. Її мета - визначити ставлення здобувачів освіти до конкретної життєвої ситуації, набути досвід шляхом гри. Це ефективна виховна методика, яка має бути добре продумана та організована, педагогічний працівник може заздалегідь розробити сценарії рольових ігор, якщо здобувачі освіти демонструють неадекватний спосіб вирішення проблем.

Рольова гра – це невеликі сценки довільного характеру, що відображають моделі життєвих ситуацій. У них здобувачам освіти надається можливість: показати існуючі стереотипи реагування в тих чи інших ситуаціях, розробити і використовувати нові стратегії поведінки, подолати свої внутрішні побоювання і проблеми. Це гарне напрацювання варіантів поведінки в тих ситуаціях, у яких можуть опинитися учасники, і які потребують від них морального вибору. У ній

здобувач освіти виконує роль якогось персонажу, а не свою власну. Це допомагає йому вільно експериментувати і не боятися, що його поведінка буде безглуздою.

Етапи рольові ігри зі здобувачами закладів П(ПТ)О: інструкції учасникам, розподіл ролей, процес гри, повернення до реальності, обмін враженнями та думками, підбиття підсумків.

Рольова гра як засіб морально-етичного виховання здобувачів П(ПТ)О має як переваги, так і недоліки. До її переваг відносяться: отриманий досвід зберігається довгий час, бо виховання через дію – один із самих ефективних способів отримання досвіду; задоволення; розуміння того, як поведуть себе інші люди; а також безпечні умови. Серед недоліків рольових ігор варто зазначити: штучність, легковажне ставлення зі сторони здобувачів освіти та елементи ризику.

Також ефективним інтерактивним засобом морально-етичного виховання здобувачів П(ПТ)О є аналіз практичних ситуацій, які потребують морального вибору (кейс-метод), призначений для вдосконалення навичок і отримання досвіду. Педагогічний працівник пропонує здобувачам освіти різноманітні практичні ситуації з різних галузей, які вони вирішують або одноосібно, або обговорюють в групах. Якщо здобувачі освіти пропонують неадекватні методи вирішення цих ситуацій, педагогічний працівник пропонує свої методи їх вирішення.

У більшості випадків здобувачам закладів П(ПТ)О надається можливість знайомства з набором обставин, в основі яких лежать реальні чи уявні ситуації. Педагогічний вплив відбувається через інформацію у вигляді проблеми. Наприкінці група здобувачів освіти представляє свої варіанти її вирішення, які можуть стати підґрунтям для дискусії. Матеріал має бути підібрано таким чином, щоб відображати морально-етичні проблеми, з якими здобувачі закладів П(ПТ)О можуть стикнутися у реальному житті. Він має включати таку кількість інформації та деталей, щоб здобувачі освіти у своєму розпорядженні мали всі необхідні відомості, однак і не були ними перевантажені. Ситуація, навколо якої

відбувається обговорення, має бути достатньо різноплановою і налічувати кілька елементів вирішення. Ні в якому разі її не можна пояснювати однозначно.

Аналіз практичних ситуацій морального вибору здобувачами закладів П(ПТ)О може мати як переваги, так і недоліки. До його переваг відносять: реалізм; можливість вивчити складні чи емоційно значущі питання в безпечній атмосфері групи, а не в реальному житті, з реальними загрозами та ризиком у випадку неправильного рішення; а також активну взаємодію. Недоліки цього засобу: виникнення міфів, відсутність висновків, неправдивість. Тому аналіз практичних ситуацій має бути побудований таким чином, щоб здобувачі освіти могли ідентифікувати себе із запропонованими проблемними ситуаціями та шляхами їх вирішення. Добір ситуацій має бути спрямований на відпрацювання елементів поведінки в умовах моральних установок і обмежень, властивих реальності.

Найбільш ефективним засобом морально-етичного виховання здобувачів закладів П(ПТ)О є тренінг, який складається з вищеназваних методів [33].

Важливим засобом морально-етичного виховання здобувачів закладів П(ПТ)О є відеофільми про ситуації морального вибору. Документальне кіно є актуальним в системі виховної та психологічної роботи з ними, бо звертається не тільки до теоретичних знань, але й до їх особистого досвіду. Застосування його є особливо корисним у розгляді багатогранних соціально гострих тем в процесі морально-етичного виховання.

Використання документального кіно в контексті заходів морально-етичної медіапросвіти здобувачів закладів П(ПТ)О включає в себе три етапи: переддемонстраційний, демонстраційний і післядемонстраційний. На переддемонстраційному етапі перевіряється робота техніки і просторова організація аудиторії, окреслюється загальна проблематика фільму, відбувається ознайомлення з ходом і методами роботи, ставляться орієнтири сприйняття відеоматеріалу.

Демонстраційний етап має супроводжуватися активною діяльністю здобувачів закладів П(ПТ)О. Їм можна запропонувати завдання переглянути і

відзначити ситуації морального вибору, розв'язати ситуативні завдання, зіставити факти, вигадати продовження або початок історії, запропонувати власний варіант вирішення ситуації, відновити послідовність, відповісти на питання, обговорити те, що вони бачать на екрані тощо. На післядемонстраційному етапі перевіряється ефективність використання в процесі перегляду фільму запропонованих на переддемонстраційному етапі орієнтирів сприйняття відеоматеріалів, здійснюється контроль розуміння змісту.

На цих етапах роботи з відеоматеріалами можливо застосовувати різноманітні методики: «Поточне обговорення», «Стоп-кадр», «Червона лінія», «Резюме», «Пошук фактів», «Адвокат чи прокурор», «Так, ні, не знаю», «Спрямовувальні запитання»

При застосуванні методики «Поточне обговорення» фільм демонструється не повністю, а частинами. Після кожної з частин здобувачам закладів П(ПТ)О пропонується проаналізувати вже побачене й запропонувати власне рішення або сформулювати враження. Така методика найчастіше застосовується для формування певного ставлення до морально-етичних питань.

Методика «Стоп-кадр»: на певній сцені перегляд фільму зупиняється. Здобувачам закладів П(ПТ)О необхідно запропонувати варіанти подальшого перебігу подій або охарактеризувати людину, яка є на екрані. Цей метод зазвичай застосовують для демонстрації морального дисонансу, хибності поверхневого враження. Дуже важливим є вибір моменту для стоп-кадру. Залежно від того, що саме обрано для стоп-кадру, можна робити акцент на певній морально-етичній проблематиці.

При застосуванні методики «Червона лінія» обирається певна основна морально-етична тема, яка має бути обговорена і на проблематиці якої робиться головний акцент. Щодо цієї проблематики ставляться запитання (їхня кількість необмежена, але вони повинні бути сформульовані таким чином, щоб на них можна було відповісти під час перегляду). Здобувачі закладів П(ПТ)О повинні відповісти на ці запитання у ході перегляду фільму. Ця методика застосовується для того, щоб підкреслити важливість та багатогранність певної морально-

етичної проблематики, сформувані ставлення до неї як до комплексної проблеми, що потребує постійної роботи над вирішенням і нестандартних підходів.

Методика «Пошук фактів (аргументів)»: до перегляду фільму здобувачам закладів П(ПТ)О ставляться завдання або пропонується знайти у фільмі певні підтверджувальні або заперечувальні аргументи. Ця методика застосовується на закріплення певного матеріалу, демонстрації переваг і недоліків якогось морально-етичного феномену.

Методика «Резюме» полягає у тому, що здобувачам закладів П(ПТ)О необхідно скласти резюме на героя/героїв фільму (як варіант - скласти коротку анотацію до фільму). Цей метод допомагає виокремити найголовніше, розставити морально-етичні акценти. Можна попросити їх запропонувати власну назву для фільму (тоді перегляд картини починається не з початку, а коли назва вже була проголошена) та аргументувати її.

Як модифікація попереднього, застосовується методика «Кредо». Здобувачі закладів П(ПТ)О повинні охарактеризувати події фільму одним відомим висловом, прислів'ям тощо. За допомогою цього методу можна не тільки виокремити найголовніше серед відеоматеріалу, але й простежити зв'язок із морально-етичним досвідом відповідної спільноти та безпосередньо кожного глядача.

Методика «Спрямовувальні запитання» застосовуються, коли здобувачів закладів П(ПТ)О необхідно навести на певну думку, спровокувати роздуми або дискусію. Методика найбільше придатна для роботи з морально-етичною сферою людини, спрямована на подолання байдужості до аморальної та неетичної поведінки. Здобувачам закладів П(ПТ)О ставляться певні питання до перегляду фільму, які не повинні бути прямими, а обов'язково містити альтернативу, а також бути особистісно спрямованими. Наприклад: «Можлива або ні така ситуація у вашому житті?»; «Чи все у вчинках героя ви схвалюєте?», тощо. Наприкінці обов'язково потрібно обговорити їх емоції, щоб вони не пішли із заняття розгублені чи збентежені.

Методика «Так, ні, не знаю» є слушною для роботи з фільмами довгої тривалості, а також коли треба швидко продіагностувати настрої аудиторії. Недоліком є те, що для її застосування потрібно багато простору. В аудиторії виставляють три таблички (аркуші паперу) з написами «Так», «Ні», «Не знаю». Після перегляду здобувачі закладів П(ПТ)О мають відповісти на питання, сформульовані таким чином, що потребують відповіді «Так», «Ні», «Не знаю». Питання зачитуються по одному, і вони повинні стати біля одної з табличок. Хтось із групи пояснює згоду, незгоду або причини невпевненості.

При застосуванні методики «Адвокат чи прокурор» перед переглядом фільму половині аудиторії пропонується морально виправдати всі вчинки головного героя, а іншій – морально засудити. Після перегляду фільму організовується дискусія.

Запропоновані методики не є вичерпними при застосуванні документальних фільмів морально-етичного спрямування. Вибір їх обумовлений тематикою рекомендованих для перегляду фільмів, структурою сценаріїв занять до них, дидактичними можливостями морально-етичного виховання у рамках кіноклубів та особливостями роботи з тематикою дотримання прав людини. Важливо пам'ятати, що цільова аудиторія заходів медіапросвіти – здобувачі закладів П(ПТ)О – переважно юнацька аудиторія, тому необхідно спиратися під час організації занять на вимоги вікової педагогіки, а саме педагогіки юнацького віку.

Таким чином, є три основні аспекти застосування документального кіно у медіапросвіті з питань морально-етичного виховання здобувачів закладів П(ПТ)О:

- можливість отримати або розширити знання з певної морально-етичної проблематики, вийти за межі наявних загальних уявлень про основні категорії теми, розширити поле сприйняття інформації;
- побачити та отримати уявлення про морально-етичні проблеми й думки різних груп суспільства щодо різних життєвих ситуацій, зрозуміти, як вони

сприймаються різними людьми, виходячи з їх професійних обов'язків, життєвих обставин, оточення тощо;

- стимулювати дискусії щодо актуальних морально-етичних питань суспільства, а також актуалізувати внутрішнє оцінювання власної поведінки здобувачів освіти, можливостей і перспектив її подальшого розвитку.

Враховуючі згадані переваги застосування документального кіно, можна суттєво урізноманітнити процес морально-етичного виховання в закладах П(ПТ)О. Заходи медіапросвіти є інтерактивними, тобто базуються на активній взаємодії всіх учасників, що значно поживає хід заняття, робить його більш цікавим.

Перед переглядом та обговоренням документальних фільмів з морально-етичної тематики необхідно правильно провести його планування: визначити мету та завдання заходу, його цільову аудиторію, вибір фільму, демонстрація фільму та його подальше обговорення.

Загальна схема обговорення фільму з морально-етичної тематики включає три фази: актуалізації, осмислення та рефлексії.

На першій фазі – фазі актуалізації або «виклику» ведучий робить вступне слово (його мета – дати коротку інформацію про творців фільму, нагадати їх попередні роботи, зупинитися на контексті подій), робить установку на медіасприйняття. На цій фазі ведучому радять застосовувати такі прийоми: «Припущення на основі запропонованих кадрів», «Парний мозковий штурм», «Робота з фотографіями», «Використання перформансів та хепінінгів», «Робота з афоризмами» та «Робота з карикатурами».

Приєм «Припущення на основі запропонованих кадрів фільму» полягає в тому, що ведучий розміщує кілька кадрів з фільму на дошці або екрані і пропонує здобувачам закладів П(ПТ)О придумати власний сценарій на підставі назви і кадрів фільму. Через 5 хвилин він просить їх презентувати складені сценарії. Після цього починається перегляд фільму, коли їм стають завдання визначити морально-етичне навантаження відібраних кадрів. Кадри-картинки повинні бути символами, які відображають основний посил медіатексту. Після перегляду

фільму їм пропонують повернутися до первинних кадрів та своїх сценаріїв і розкрити моральний зміст медіатексту.

Прийом «Парний мозковий штурм» полягає в тому, що парам здобувачів закладів П(ПТ)О пропонують скласти список того, що вони знають або думають щодо запропонованої морально-етичної теми.

Прийом «Робота з фотографіями» передбачає: аналіз композиції малюнка або фото (що зображено? де? чому?), увагу на художні засоби (кольори, форми, лінії тощо), зображення людей, «позицію спостерігача» (фотографа, художника), з'ясування, чому обрано саме такий ракурс. Також в межах цього прийому здійснюється морально-етична інтерпретація зображення, тобто опис та аналіз ситуації морального вибору, яка представлена зображенням, визначення її головної морально-етичної ідеї. Варто звернути увагу на зображених людей, проаналізувати сюжет, моральні символи і стереотипи. Особливу увагу варто звернути на морально-етичну позицію автора: його неупередженість чи упередженість. Під час морально-етичного аналізу фотодокументів варто з'ясовувати, наскільки постановочною є ця світлина, наскільки їй можна довіряти.

Прийом «Робота з карикатурами» передбачає морально-етичний аналіз плакатів та карикатур. Плакат – особливий вид мистецтва, призначення якого – викликати певні моральні почуття, спонукати до конкретних дій, впливати на моральну свідомість та навіть підсвідомість здобувачів освіти. Тому інформація, здобута на підставі морально-етичного аналізу плакату, може бути тільки опосередкованою, і запитання варто ставити так:

- які почуття повинен був викликати цей плакат?
- кому він був спрямований?
- наскільки він був дієвим у цьому плані?

Карикатура схожа на плакат, але це більш індивідуальний тип мистецтва. Вона більшою мірою відображає морально-етичні переконання автора, загострює ситуацію, доводить її до абсурду, висміює. Вона повинна викликати яскраві здебільш негативні емоції, глядач може підсвідомо перейняти морально-

етичну позицію автора. Тому обов'язково треба ставити запитання про упередженість автора, про те, що ін. хотів сказати, які почуття викликати.

Також ефективним прийомом фази актуалізації є «Робота з афоризмами», якими можуть бути прислів'я, сентенції класиків, крилаті вислови, використання перформансів та хепінінгів.

Хепінінг – певна форма дій, коли педагогічні працівники залучають здобувачів П(ПТ)О до гри, сценарій якої намічений тільки приблизно. Це вид рухомого твору, в якому навколишнє середовище відіграє роль не менш вагому, ніж люди. Він є ігровою імпровізацією з використанням колірних, музичних і світлових ефектів, коли невербальні засоби спілкування (жести, міміка, пантоміміка) стають сенсом окремих композицій.

Перформанс – концептуальна форма «мистецтва дії», яка полягає у виконанні ведучим певних заздалегідь спланованих дій перед здобувачам П(ПТ)О. Виконуються абсолютно реальні дії, які нічого, крім них самих, не зображують. Глядачі займають позицію спостерігача.

На другій фазі – фазі осмислення відбувається колективне сприйняття морально-етичного медіаконтенту. Ця фаза найбільш емоційно насичена, тому є основною. Це етап формування морально-етичної позиції ставлення до проблеми морального вибору, що обговорюється.

На цій фазі рекомендується використовувати такі прийоми: «Спеціальний гість», «Робота з героєм фільму», «Робота з коментарями до фільму», «Створення колажів» та «Творчі письмові роботи».

Прийом «Спеціальний гість» полягає в тому, що на зустріч зі здобувачами П(ПТ)О запрошується експерт з морально-етичної теми обговорення (митець, письменник, режисер, актор, викладач етики, тощо). Прийом передбачає кілька послідовних кроків:

- запитання ведучого «Ваше ставлення до проблеми, ситуації, героя. Чи стикалися ви в житті з такими ситуаціями?»;
- розповідь гостя про важку ситуацію морального вибору з власної практики;

- формулювання гостем запитань до здобувачів освіти за власною ситуацією морального вибору, винесеною на обговорення;
- питання здобувачів освіти до експерта, його відповіді на них;
- остаточне формулювання гостем запитань, які він хотів би винести на обговорення;
- відповіді здобувачів освіти на запитання гостя і дискусія по ним;
- ведучий розкриває перед здобувачами освіти будь-які факти, наводить приклади зі свого життєвого досвіду, презентує інформаційні повідомлення про фільм;
- ведучий коментує події фільму, стимулює здобувачів освіти до самостійного його морально-етичного аналізу.

Прийом «Робота з героєм фільму» надає можливість здобувачам П(ПТ)О відчувати морально-етичну проблематику фільму зсередини, поглянути на неї з іншої точки зору. Їм пропонується визначитися, поведінка якого з героїв фільму їм ближча, аргументувати свій вибір, скласти розповідь від його імені (застосування психологічних механізмів ідентифікації, емпатії та рефлексії). Для цього рекомендується поставити героя в ситуацію морального вибору, скласти розповідь від його імені або від імені іншої особи (наприклад, лист до певної організації).

Прийом «Робота з коментарями до фільму» передбачає, що ведучий заздалегідь готує морально-етичні коментарі до фільму і пропонує їх здобувачам закладів П(ПТ)О для обговорення. Це значно пожвавлює дискусію, сприяє розумінню того, хто або що стоїть за такою думкою. Вони можуть самі вибрати певне висловлювання, з яким вони згодні чи не згодні і пояснити власну думку.

Прийом «Творчі письмові роботи» може здійснюватися в двох формах: «Тур в галереї» та «Авторське крісло». «Тур в галереї» - це своєрідна форма публікації письмових робіт з морально-етичної тематики. Здобувачам закладів П(ПТ)О пропонується письмово висловитися за темою обговорення. Листи вивішуються на стінах аудиторії, вони читають їх, обговорюють, висловлюють власну думку.

«Авторське крісло» - це вид усної публікації, який надає кожному здобувачу П(ПТ)О можливість побути в ролі автора фільму. Обговорення, яке супроводжує усну презентацію, стимулює їх до більш глибокого розуміння морально-етичної складової фільму.

Прийом «Створення колажів» полягає у створенні здобувачами закладів П(ПТ)О афіш морально-етичного змісту з використанням техніки «колаж». Матеріалом для колажу можуть бути ілюстрації з журналів, природні матеріали, фотографії, малюнки тощо. Колаж можна доповнювати написами.

На третій фазі заняття – фазі консолідації та рефлексії відбувається обговорення морально-етичного медіаконтенту, підбиття його підсумків.

До сучасні напрямів морально-етичного виховання здобувачів закладів П(ПТ)О відносяться: мотиваційне інтерв'ювання, когнітивно-поведінкове втручання та просоціальне моделювання. Вони довели свою ефективність у роботі з девіантними та делінквентними юнаками країн Європи, США, Канади та Австралії тощо.

Мотиваційне інтерв'ювання – це спланований та свідомий спосіб спілкування зі здобувачем закладів П(ПТ)О, який зменшує опір змінам та заохочує знайти рішення його морально-етичних проблем самостійно. Це допомагає йому визначитись з конкретними етичними особливостями поведінки, які потребують зміни, а також закріпити особисту мотивацію і готовність до цих змін. Головною перевагою мотиваційного інтерв'ювання є те, що здобувач закладів П(ПТ)О самостійно приходить до потрібного рішення щодо позитивних змін поведінки, тому робить максимум зусиль для цього. Засновниками методики мотиваційного інтерв'ювання є американський вчений Уільям Міллер та великобританський вчений Стівен Роллнік [29].

Основні принципи мотиваційного інтерв'ювання здобувачів закладів П(ПТ)О: емпатія, критичне мислення, уникнення конфліктів, використання опору, протиставлення проблем, підтримка віри та надії. Основні методи мотиваційного інтерв'ювання здобувачів закладів П(ПТ)О: відкриті питання, уточнення, врахування етапу циклу змін, формулювання мотивуючих

тверджень, постановка проблемних запитань, дослідження амбівалентності, застосування рефлексії, активне емпатичне слухання, уникнення блоків, підсумовування, постановка реальних цілей та прогноз морального розвитку. Основні методи мотиваційного інтерв'ювання прийнято позначати акронімом на англійській мові OARS (укр. ВПВР): Open-ended questions (Відкриті запитання), Affirmations (Підбадьорювання), Reflective listening (Відзеркалююче слухання), Summarizing (Резюмування).

Важливе значення в методиці мотиваційного інтерв'ювання має правильна постановка запитань, насамперед відкритих. Вони передбачають розгорнуту відповідь здобувачів закладів П(ПТ)О, на які неможна відповісти «так» чи «ні» або обмежитися короткою відповіддю. Вони найкраще підходять для вивчення моральних переконань, почуттів та потреб здобувачів освіти. Вони спонукають до роздумів, тому починаються зі слів: «Як Ви вважаєте...», «На Вашу думку...».

Уточнення – це відтворення слів здобувача закладів П(ПТ)О у скороченому вигляді, коротке формулювання найголовнішого, підбиття підсумку, наприклад: «Якщо тепер підсумувати сказане Вами, то...», «Вашою головною ідеєю було...», «Як я Вас зрозумів...».

Також в процесі мотиваційного інтерв'ювання педагогічний працівник повинен враховувати етапи циклу моральних змін, на якому знаходиться здобувач закладів П(ПТ)О. Модель його була розроблена американськими вченими Джеймсом О. Прочаска і Карло ді Клементе [43]. Згідно моделі, кожен здобувач освіти при зміні поведінки проходить наступні стадії циклу змін: переднаміри, наміри, прийняття рішень, дії, підтримка та можливий рецидив.

На першій стадії циклу моральних змін – переднаміри – здобувач П(ПТ)О не усвідомлює морально-етичної проблеми. Наприклад: знущається над іншими здобувачами освіти і не вбачає в цьому проблеми. На другій стадії – наміри – здобувач освіти розмірковує про свою морально-етичну проблему. Наприклад: чи варті отримані під час знущання над іншими здобувачами освіти «гострі відчуття» правових наслідків та морального осуду з боку педагогічних працівників та здобувачів освіти.

На третій стадії – прийняття рішення – здобувач освіти приймає рішення вирішити власну морально-етичну проблему та складає план дій. Наприклад: більше не знущатися над здобувачами освіти, брати активну участь у освітній, трудові та громадській діяльності. На четвертій стадії – дія – здобувач освіти починає робити певні кроки у вирішенні власної морально-етичної проблеми. Наприклад: коректно спілкується зі здобувачами освіти та педагогічними працівниками, бере участь у програмі подолання агресії.

П'ята стадія – підтримка – здобувач освіти продовжує виконувати план дій, отримуючи підтримку від педагогічних працівників або інших осіб. Наприклад: регулярно спілкується з психологом, соціальним педагогом, класним керівником та майстром виробничого навчання з метою отримання підтримки щодо позитивних змін у поведінці. Остання стадія циклу моральних змін – рецидив – здобувач освіти повертається на одну з минулих стадій. Наприклад: починає знов принижувати інших здобувачів освіти, допускає випадки агресивної поведінки.

На кожній стадії циклу моральних змін педагогічний працівник здійснює певні дії щодо здобувача закладів П(ПТ)О. На стадії відсутності усвідомлення педагогічний працівник повинен допомогти здобувачу освіти визначити його морально-етичні проблеми; на стадії роздумів – викликати бажання змінитися, усвідомити наслідки аморальної та неетичної поведінки; на етапі рішення – допомагає йому перейти до плану дій, визначає конкретні вимірювані цілі; на етапі змін – допомагає змінити поведінку на краще; на етапі збереження – сприяє у збереженні позитивних змін поведінки, уникненні рецидиву, підтримує його; якщо здобувач освіти скоїв рецидив – допомагає мінімізувати шкоду від аморального чи неетичного вчинку, зробити висновки з цього, знайти сили до нових позитивних змін.

У процесі мотиваційного інтерв'ювання педагогічний працівник повинен уникати непотрібних блоків (комунікативних бар'єрів): наказів, вказівок та команд, попереджень та погроз, готових рішень, допитування, заспокоювання та втішання, власної інтерпретації поведінки здобувача освіти, соромлення, висміювання та нав'язування ярликів, незгоди, засудження, критики та

обвинувачення, моралізаторства та проповідей, відступу від теми, відволікання уваги, недоречних жартів та зміни теми.

Звичайно, деякі педагогічні працівники (наприклад: майстри виробничого навчання, викладачі) в ході освітнього процесу зобов'язані віддавати накази, вказівки та команди, попереджати про негативні наслідки порушень правил спілкування з педагогічними працівниками та здобувачами освіти, переконувати у необхідності суворого дотримання морально-етичних норм, опитувати їх з певних питань, але це вони повинні робити з урахуванням Кодексу професійної етики педагогічного працівника, соціального педагога чи психолога.

Також в процесі мотиваційного інтерв'ювання педагогічні працівники повинні використовувати активне емпатичне слухання, яке полягає не просто в уважному слуханні здобувача закладів П(ПТ)О, але й у співпереживанні йому, розумінні, співчутті, задаванні запитань, підсумовуванні, застосуванні рефлексії для подолання опору.

Крім того, педагогічний працівник повинен враховувати моральний опір здобувача закладів П(ПТ)О. Цей опір може бути як відкритий (активний), так і прихований (пасивний). Відкритий полягає у запереченні проблеми, агресивній поведінці по відношенню до педагогічного працівника, який каже про необхідність змін. Прихований опір полягає у запізненні на зустрічі з педагогічним працівником з подальшим вибаченням, пропуски, безтурботне ставлення до зустрічі, сумнів у його компетентності.

Дієвим методом мотиваційного інтерв'ювання є рефлексія – процес, спрямований на самопізнання, аналіз своїх моральних емоцій та почуттів, переконань, здібностей, поведінки здобувача закладів П(ПТ)О. Прийоми рефлексії у спілкуванні зі здобувачами закладів П(ПТ)О: повтор висловлювань, перефразування думки, переказ сказаного, рефлексія почуттів та уточнення.

Наведемо деякі приклади прийомів рефлексії у спілкуванні педагогічних працівників зі здобувачами закладів П(ПТ)О, які кажуть «Нецензурні вислови не мають нічого спільного з моїми теперішніми проблемами»:

- повтор висловлювань: «Нічого спільного...»;

- перефразування думки: «Нецензурні вислови не є однією з причин ваших теперішніх проблем»;
- переказ сказаного: «Вам здається, що між нецензурними висловами та вашими теперішніми проблемами абсолютно немає зв'язку»;
- рефлексія почуттів: «Припущення, що нецензурні вислови та ваші теперішні проблеми пов'язані між собою, дуже засмучує Вас»;
- уточнення: «Я правильно зрозумів, що нецензурні вислови не є однією з причин Ваших теперішніх проблем, і ніхто Вас не змусить відмовитись від них. Отже проблем немає?»

Автори мотиваційного інтерв'ювання пропонують три кроки до рефлексивної практики: уважно слухайте, що каже людина; подумайте, що вона має на увазі під твердженням; переконайтеся, що у вашому твердженні міститься значення, яке вона мала на увазі [29].

Також одним із прийомів мотиваційного інтерв'ювання є дослідження моральної амбівалентності здобувача закладів П(ПТ)О. Моральна амбівалентність – протилежність у його ставленні до одного й того самого морального явища або внутрішні суперечності між своїми моральними цінностями і реальною поведінкою. Наприклад: прагнення вести безладне статеве життя з частою зміною партнерів, але при цьому створити гарну родину, де партнер буде вірним у шлюбі.

Цей метод допомагає перейти від першої стадії циклу моральних змін до стану усвідомлення та прийняття рішення про необхідність змін. Роздуми про зміни передбачають врахування всіх «за» і «проти» можливих альтернатив змін, наприклад щодо відмови від вживання нецензурних, образливих та жаргонних слів, проявів булінгу, безладного статевого життя, тощо. Для педагогічного працівника важливо помітити моральну амбівалентність здобувача закладів П(ПТ)О і підтримати його в роздумах щодо необхідності змін.

Педагогічний працівник повинен помітити в повсякденній мові здобувача освіти сигнали моральної амбівалентності та навчитись їх читати. Вони варіюються від дуже низької до дуже високої готовності до змін моральної

свідомості та поведінки. Слід правильно розуміти рівень готовності здобувача освіти до цих змін і працювати з ним саме на його поточному рівні мотивації, не слід прискорювати і завищувати вимоги.

Чотири типи висловлювань здобувача освіти, що свідчать про його початкову готовність до змін моральної свідомості та поведінки: бажання, здатність, причина та необхідність змінитися. Наведемо деякі приклади висловлювань здобувачів закладів П(ПТ)О, що свідчать про його початкову готовність до змін:

- бажання змінитися («я хочу перестати вживати нецензурні слова», «мені подобається життя без конфліктів», «я бажаю більше не знущатися над іншими здобувачами освіти»);

- здатність змінитися («я можу», «я зміг би ...», «я здатен...»);

- причина змінитись («якщо, то....», «якщо я не буду створювати конфлікти, то у мене буде більше друзів»);

- необхідність змінитись («мені потрібно...», «я мушу...», «я повинен...»).

Ці перші чотири типи готовності до змін прийнято позначати акронімом на англійській мові DARN (укр. БЗПН): Desire (Бажання), Ability (Здатність), Reasons (Причини), Need (Необхідність). Разом з тим, ці висловлювання свідчитимуть лише про готовність здобувача закладів П(ПТ)О змінитись, проте вони не говорять про дійсні рішучі наміри здійснити це. Наприклад, розмови про бажання кинути вживати нецензурні слова не свідчать про рішучі наміри та готовність до дій.

На цьому етапі автори мотиваційного інтерв'ювання У. Міллер та С. Роллнік радять ставити такі запитання: «Із-за чого Ви хочете змінити це?», «Що Ви могли б здійснити, щоб досягти успіху?», «Назвіть три самі головні причини, щоб зробити це», «Наскільки для Вас важливо змінити це і чому?», «І як Ви думаєте, що Ви тепер зробите?» [29].

Наступним етапом є рух до вирішення проблеми моральної амбівалентності на користь позитивних змін моральної свідомості та поведінки, тобто в розмові здобувача закладів П(ПТ)О повинні звучати фрази про

готовність до дій. Для цього в бесіді із ним потрібно перейти на наступний етап мотиваційного інтерв'ювання, який У. Міллер та С. Роллнік визначили як «мобілізуючі висловлювання про зміни», тобто мобілізуюча розмова про зміни [29].

Про перехід на цей етап свідчитимуть висловлювання трьох типів:

- зобов'язання (чіткий намір, рішення, обіцянка, наприклад: «я буду», «я обіцяю ...», «я гарантую...»);
- активація (прояв волі, готовність, підготовка, наприклад: «я готовий», «я хочу зробити...», «я збираюся зробити ...»);
- вживання заходів (реалізація певних дій, наприклад: «на цій неділі я не вживав нецензурних слів», «я записався на заняття до психолога»).

Акронімом до мобілізуючих висловлювань про зміни є аббревіатура англійською мовою CAT (укр. ЗАВ): Commitment (Зобов'язання), Activation (Активація), Takin steps (Вживання заходів).

DARN і CAT (укр. БЗПН і ЗАВ) не складають вичерпного переліку бесід і висловлювань про моральні зміни, важливо почути ці висловлювання від здобувачів закладів П(ПТ)О і реалізувати процеси мотиваційного інтерв'ювання: залучення, фокусування, спонукання та планування змін.

Відбувається перехід до мотиваційних бесід шляхом розпізнавання висловлювань про користь моральних змін, підсилення внутрішньої готовності здобувача закладів П(ПТ)О говорити про їх користь цих змін, позитивного реагування на висловлювання про це. Це дає можливість вибудувати конструктивну і дієву роботу з морально-етичного виховання здобувачів закладів П(ПТ)О, спрямовану на позитивні зміни його морально-етичної свідомості.

Розглядаючи мотиваційне інтерв'ювання, неможливо обійти увагою такий ключовий його прийом як афірмація, або акцент на позитивному. Афірмація (від. лат. *Affirmatio* - підтвердження) - фраза, що містить позитивний зміст і установку на покращення моральної свідомості та позитивні зміни в житті здобувача освіти. Афірмації допомагають замінити негативні думки на позитивні. Це як

чиста вода з крану, яка витісняє брудну воду з наповненого стакану. У центрі афірмації повинен знаходитись здобувач закладів П(ПТ)О. Це не означає, що потрібно його тільки хвалити (наприклад: «Я радий за Вас», «Я Вами пишаюсь»), необхідно просто висловлювати коментарі з приводу чогось хорошого в ньому, або його конкретних позитивних намірів і дій.

Розрізняють чотири види таких висловлювань, які направлені на:

- сильні сторони: «Ви вольова людина і зможете цього досягти», «Ви добре розумієтесь у музиці»;
- здібності: «Ви добре малюєте», «Ви хороший майстер слюсарної справи»;
- добрі наміри: «Ваші наміри були хорошими, навіть якщо вдалось не так, як Ви цього хотіли», «Для Вас дуже важливо бути хорошим сином (донькою)»;
- зусилля: «Ви дійсно добре попрацювали», «Ви сьогодні були на занятті у психолога. Молодець!».

Засновники методики мотиваційного інтерв'ювання У. Міллер та С. Роллнік, вказують на основні його переваги: наукова обґрунтованість, не потребує багато часу, піддається перевірці, має механізм оцінювання, поширюється на різні морально-етичні проблеми та не потребує тривалої підготовки спеціалістів [29].

Крім мотиваційного інтерв'ювання, ефективною методикою морально-етичного виховання є когнітивно-поведінкове втручання. Це метод впливу на поведінку здобувача закладів П(ПТ)О шляхом зміни його моральної свідомості, що передбачає сфокусованість на його моральних цінностях та переконаннях. Цей метод спонукає їх до когнітивних (лат. *Cognitio*: «пізнання, вивчення, усвідомлення») змін, тобто перебудови моральних поглядів і переконань для того, щоб досягти стійких поведінкових покращень [10].

Науково-практичною базою цього методу є когнітивно-поведінкова терапія – один із провідних, сучасних методів психотерапії з науково доведеною ефективністю. Результати застосування методу когнітивно-поведінкового втручання у світовій практиці довели його ефективність.

Як правило, мотиваційне інтерв'ювання застосовується на першому етапі морально-етичного виховання здобувачів закладів П(ПТ)О (вивчення мотивації до змін), у подальшому для підтримання і досягнення стійких позитивних змін моральної свідомості необхідно використовувати техніки (прийоми) когнітивно-поведінкового втручання. Саме цей метод найбільш доцільно застосовувати при безпосередній реалізації профілактичних, розвивальних, корекційних та реабілітаційних програм.

Когнітивно-поведінкова терапія нині об'єднує два напрями психотерапії: поведінкову та когнітивну. В основу поведінкової теорії ввійшли біхевіористські теорії І.П. Павлова та Б.Ф. Скіннера. Теорія І.П. Павлова полягає у формуванні умовних рефлексів на основі виникнення нервових процесів великих півкуль мозку при подразненні рецепторів (експеримент з реагуванням собак на їжу) [37].

Б.Ф. Скіннер вважав, що поведінка людини є результатом попередніх впливів оточуючого середовища, зокрема повторюється та поведінка, яка підкріплюється оточуючим середовищем. Він є розробником теорії оперантного навчання. Основна формула біхевіоризму «стимул-підсилення-реакція» (S–I–R). Вчений повністю не визнавав вплив свідомості, сили волі, можливості вільного вибору людини [51]. Разом з тим, його наукова теорія у подальшому розвинута в теорії соціального навчання Альберта Бандури (Бандура) та теорії соціального навчання кримінальній поведінці (соціальна дезорганізація) Едварда Сатерленда [50].

Поведінкова теорія не могла пояснити механізми функціонування моральних процесів, таких як моральне переконання, сприйняття, цінності, мотиви, тощо. Зокрема, ця теорія не могла пояснити наявність різних реакцій у людей на абсолютно однакові подразники. Яскравим прикладом таких протиріч поведінкової теорії є життєвий приклад науковця Віктора Франкла і його наукової теорії психотерапії під назвою «логотерапія». Перебуваючи в німецьких концтаборах він не тільки вижив, а й дослідив людську психіку в

найекстремальніших умовах. Головна його ідея – знайти сенс (від грец. *logos* — сенс) життя в будь-якій складній ситуації [57].

Засновниками когнітивної терапії є американські психотерапевти Аарон Бек та Альберт Елліс [7; 20]. На їх думку, основними принципами когнітивно-поведінкового втручання є: спосіб мислення впливає на моральну свідомість та поведінку; зміна поведінки відбувається шляхом зміни моральної свідомості; на моральну свідомість можна впливати. Основними методами когнітивно-поведінкового втручання є: когнітивне реструктурування, поведінкові стратегії та формування когнітивних навичок.

Поведінкові стратегії передбачають застосування моделювання (моральне підкріплення та моральний осуд) з метою закріплення просоціальної моделі поведінки здобувачів П(ПТ)О. Формування когнітивних навичок означає формування навичок етичної поведінки, в тому числі за допомогою інтерактивних методів та інноваційних технологій морально-етичного виховання.

Когнітивне реструктурування – зосередження на зміні морального ставлення, цінностей та переконань, що підтримують аморальну модель поведінки. У процесі роботи зі здобувачами П(ПТ)О педагогічний працівник повинен виявити та виправити їх когнітивні викривлення. Когнітивні викривлення – один із способів маніпулювання моральною свідомістю, для того щоб використати її для досягнення поставлених цілей.

Основні завдання когнітивних викривлень: заперечення негативних наслідків, підтримання звичної поведінки, уникання болісних емоцій та змін, заперечення особистої відповідальності. Основні ефекти від когнітивних викривлень: мінімізація, виправдання, обґрунтування та дискредитація.

Прикладом мінімізації може слугувати висловлювання здобувача освіти: «Я висловлююся нецензурними словами, це нікому не заважає»; виправдання провини: «Я нічого не міг вдіяти, він мене розлютив, і я образив його у відповідь»; обґрунтування: «Деякі люди не розуміють по-доброму, тому я

вживаю нецензурні слова»; дискредитація: «Більшість здобувачів освіти вживають нецензурні слова, чому я не можу цього робити?»).

Один із засновників когнітивно-поведінкової терапії Альберт Елліс визначив вісім основних викривлень мислення або ірраціональних ідей: «всі повинні мене любити», «все повинно йти по плану», «погані люди заслуговують на відплату», «поважати можна тільки успішну людину», «від мене нічого не залежить», «я не можу стримувати власні емоції», «краще не вирішувати проблеми, а уникати їх», «треба готуватися до найгіршого» [20].

Якщо здобувач закладів П(ПТ)О вважає, що всі повинні його любили і схвалювали всі його вчинки, він буде залежати від чужих думок і оцінок, втратить самостійність. Для позбавлення цього викривлення мислення потрібна установка на об'єктивність, зміцнення відчуття самоцінності і значущості (наприклад: «Так, добре, що мене люблять, але, я не повинен всім подобатися»).

Якщо здобувач закладів П(ПТ)О вважає, що поважати можна тільки абсолютно компетентну, адекватну і успішну людину, це призведе до зниження самооцінки, відсутності впевненості у собі, установки не на перемогу, а на уникнення невдач, психосоматичних проблем. Для позбавлення цього викривлення мислення необхідне усвідомлення власної цінності, орієнтир на процес розвитку, позбавлення від жорсткої фіксації на результаті.

Якщо здобувач закладів П(ПТ)О впевнений, що є «погані» люди, які заслуговують відплати, це призведе до резонерства, лицемірства, нерозуміння свободи волі, проблем з відстоюванням своїх прав і повагою до інших людей. Для позбавлення цього викривлення необхідне визнання права на помилку, розуміння того, що покарання веде до посилення жорстокості, а не до виправлення.

Якщо здобувач закладів П(ПТ)О впевнений, що все повинно йти лише за його планом, у разі його невиконання може виникнути пригніченість, розчарування, зниження самооцінки, незадоволеність, емоційні порушення. Для корекції цього викривлення треба не приділяти великої уваги неприємностям,

розширювати межі сприйняття, приймати альтернативні точки зору, шукати позитивні сторони в будь-якій ситуації, мати здорове почуття гумору.

Ще одним когнітивним викривленням є твердження: «людині не підвладні обставини, все відбувається незалежно від її волі». Наслідками цього є пасивність, втрата відповідальності за своє життя, безініціативність, озлобленість. З метою виправлення цього викривлення здобувач закладів П(ПТ)О повинен взяти до уваги, що ніщо не відбувається з нами випадково і несправедливо, розширити горизонт сприйняття, змінити неконструктивні установки, переконання, змінити погляд на ситуацію.

Деякі здобувачі закладів П(ПТ)О вважають, що завжди потрібно пам'ятати про найстрашніше. Наслідками цього є: підвищення тривожності, недовірливість, ефект самопідтверджуваних пророцтв (наприклад: «Я так і знав»). Для виправлення ситуації треба пам'ятати: тривога – це провокація негативних подій, підсвідомість сприймає будь-яку емоційно заряджену візуалізацію, незалежно від її модальності (наприклад: «Боїшся? Роби те, чого боїшся»).

Багатьом здобувачам закладів П(ПТ)О притаманна ірраціональна ідея: «легше не вирішувати моральні проблеми, а уникати їх». Наслідки її: невирішені моральні проблеми накопичуються, уникнення невдач тягне за собою нові проблеми, знижує самооцінку. Вихід із ситуації: знайти баланс між тим, що необхідно зробити, і тим, що робити зовсім не хочеться, а якщо чогось не хочеться, треба подумати, навіщо створена ця ситуація.

Наступна ірраціональна ідея, яка може виникнути у здобувачів закладів П(ПТ)О: «Ми не владні над своїми негативними емоціями і не можемо контролювати їх». Наслідки ідеї: безвідповідальність, імпульсивність, нездатність до емпатії, пасивність. Вихід із ситуації: розвивати емоційний інтелект, навчитися розпізнавати свої емоції і регулювати їх, зрозуміти як діяти правильно, а не під миттєвим імпульсивним впливом.

Також заслуговує на увагу методика когнітивно-поведінкового втручання «Шість капелюхів мислення» доктора психології Едварда де Боно, заснована на

розвитку критичного мислення, коли будь-яка інформація, яка надходить до здобувача закладів П(ПТ)О, повинна проходити шість фільтрів («капелюхів»): білий (інформація), червоний (почуття і інтуїція), чорний (критика), жовтий (логічний позитив), зелений (креативність) та синій (управління процесом) [15].

«Білий капелюх» використовується для того, щоб направити увагу здобувача закладів П(ПТ)О на інформацію. У цьому режимі мислення нас цікавлять тільки факти. Ми ставимо питання про те, що ми вже знаємо, яка ще інформація нам потрібна і як нам її отримати. «Червоний капелюх» надає йому можливість висловити свої почуття й інтуїтивні припущення відносно даного питання, не вдаючись до пояснень про те, чому це так, хто винен і що робити.

«Чорний капелюх» дозволяє здобувачу закладів П(ПТ)О дати волю критичним оцінкам, побоюванням і обережності. Він захищає від непередуманих дій, вказує на можливі ризики і підводні камені. Користь від такого мислення безперечна, якщо, звичайно, їм не зловживати. «Жовтий капелюх» вимагає від нього перемкнути увагу на пошук переваг і позитивних сторін даної ідеї.

«Зелений капелюх» дозволяє здобувачу закладів П(ПТ)О створювати нові ідеї, модифікувати вже існуючі, шукати альтернативи, досліджувати можливості, діяти креативно. «Синій капелюх» - аналіз його розумового процесу (рефлексія мислення), планування, визначення цілей та висновки.

Ключовою технікою (прийомом) когнітивно-поведінкової терапії є модель АВС (А - англ. Activating events – активуюча подія, В – англ. Beliefs – переконання, думки, С – англ. Consequences – наслідки). Дану модель інтерпретують як базовий когнітивний принцип: подія → думка → емоція. Суть його в наступному: на певну подію людина реагує певними емоціями, але вони можуть бути різними, в залежності від її власної інтерпретації і розуміння події. Це пояснює той факт, що на одну і ту ж подію здобувачі освіти реагують по-різному, це залежить від їхніх внутрішніх переживань, інтерпретацій і розуміння події.

Педагогічному працівнику варто з'ясувати, які дії, думки, почуття та емоції, призвели здобувача закладів П(ПТ)О до аморальної та неетичної

поведінки. Тобто вони разом мають детально проаналізувати, які були передумови, думки, емоції під час такої поведінки, які її наслідки. Пропонується детально пригадати події, думки, почуття, емоції, що призвели до порушення морально-етичних норм, згадати важливі факти, проблеми, які спонукали до цього. Як правило, здобувач закладів П(ПТ)О може розповісти про складні життєві ситуації, вживання алкоголю, азартні ігри, антисоціальне оточення в сім'ї чи колі друзів.

Потім педагогічний працівник може попросити здобувача закладів П(ПТ)О розповісти більш детально про його аморальну та неетичну поведінку і пов'язані з цим почуття і емоції. У кінці вони разом аналізуються її наслідки для самого здобувача освіти, а також для інших людей. На практиці цей прийом можна візуалізувати за допомогою картинок, а саме – аркуш паперу розбивають на 6 частин. У перших двох частинах малюють картинки, що ілюструють події, які призвели до порушення морально-етичних норм. У двох наступних – картинки самої аморальної та неетичної поведінки. Решта дві ілюстрації – наслідки. Педагогічному працівнику важливо допомогти визначити ті фактори, когнітивні викривлення, відсутність соціальних навичок, які призвели здобувача освіти до порушення морально-етичних норм. Також необхідно обговорити іншу тактику поведінки, якої слід дотримуватись при виникненні подібної ситуації у майбутньому, щоб такого більше не сталося.

Такий прийом допомагає здобувачу закладів П(ПТ)О сформувати думку, що в будь-якій ситуації існує ряд можливостей і він може сам обирати їх. Це пов'язує із його здатністю знайти внутрішній (інтернальний), а не зовнішній (екстернальний) центр (локус) контролю. Тобто, здобувач освіти отримує здатність бути незалежним від зовнішніх обставин, може самостійно планувати і реалізовувати власні дії і контролювати те, що відбувається в його житті.

Важливо навчити здобувачів закладів П(ПТ)О прийомам емоційно-вольової саморегуляції. Наприклад, якщо аморальна та неетична поведінка вчинена під впливом емоцій, педагогічний працівник може порекомендувати здобувачу освіти у подальшому в таких ситуаціях порадити до десяти, або на

короткий час відкласти рішення і подумати про наслідки. Якщо здобувач освіти має проблеми з управлінням гнівом, можна порекомендувати йому тактику втечі від провокуючих ситуацій. Наприклад: встати і піти, якщо хтось починає його дратувати.

Таким чином, методика когнітивно-поведінкового втручання є ефективною методикою зміни неконструктивного мислення здобувачів закладів П(ПТ)О. Особливо потрібна вона для роботи зі здобувачами освіти негативної спрямованості, а також з особами, які стоять на профілактичних обліках як схильні до порушень дисципліни, конфліктів, вживання алкоголю та наркотиків.

Також однією з ефективних методик морально-етичного виховання здобувачів закладів П(ПТ)О є просоціальне моделювання їх поведінки. Цю методику розробив австралійський соціолог-криміналіст Кріс Троттер у 1990-х роках [54]. Це процес та манера втручання, яка зосереджується на відносинах педагогічний працівник – здобувач закладів П(ПТ)О, коли формування позитивної поведінки здобувачів освіти здійснюються поступово шляхом досягнення конкретних цілей, спрямованих на утримання його від спокуси аморальної та неетичної поведінки.

Один із ключових прийомів соціального впливу – позитивний приклад. Поведінка здобувачів закладів П(ПТ)О формується шляхом спостереження за діями оточуючих, особливо за здобувачами освіти з вищим соціометричним статусом («соціометричні зірки»). Відповідно знання, навички, уміння, цінності та манеру поведінки часто набувають від людей, яких поважають (референтні особистості): батьків, старших братів, рідних, друзів і навіть героїв кінофільмів, відомих спортсменів тощо. Аморальній та неетичній поведінці навчаються таким же чином.

Тому педагогічному працівнику слід враховувати, що здобувачі закладів П(ПТ)О також вчать на його прикладі манерам спілкування, управління собою, поведінці. Повсякденні приклади поведінки педагогічного працівника скоріше сприймаються здобувачами освіти, ніж зміст бесіди. Педагогічний працівник, демонструючи уважність до деталей і готовність вислухати здобувача освіти,

сформує повагу до себе та власний авторитет. Демонструючи негативне ставлення до аморальної та неетичної поведінки здобувачів освіти, виявляючи послідовність у ставленні до позитивних і негативних проявів з їх боку, надійність при виконанні будь-яких завдань – цим педагог сформує етичну поведінку і моральну зрілість у здобувачів освіти.

Практика просоціального моделювання базується на теорії соціального навчання, яка проголошує, що юнак має більше шансів повторити позитивну поведінку, якщо він зрозуміє зв'язки між своїми діями та пов'язаними з ними винагородами, заохоченнями. Отже важливо, щоб здобувач П(ПТ)О відразу побачив зв'язок між його поведінкою та винагородою за неї. Також педагогічні працівники повинні помічати позитивні моральні риси і здібності здобувачів освіти, а потім підтримувати і розвивати їх, що допоможе їм поступово позбутись проявів аморальної та неетичної поведінки.

Просоціальне моделювання містить ідентифікацію проблем, пов'язаних із аморальною та неетичною поведінкою здобувача закладів П(ПТ)О і узгодження стратегії для їх подолання. Це спонукає педагогічного працівника заохочувати здобувача освіти до рефлексії та стимулювати його самостійність і автономію при вирішенні життєвих питань.

Основні положення просоціального моделювання: демократичний спосіб роботи зі здобувачем освіти, позитивне втручання в його особистість, демонстрація позитивних наслідків моральної та етичної поведінки та негативних наслідків аморальної та неетичної поведінки, щирість та відвертість, віра у позитивні зміни здобувача освіти.

Особливості роботи зі здобувачами закладів П(ПТ)О згідно принципів просоціального моделювання: відкритість та доброзичливість, свобода вираження думок та емоцій, взаємоповага, розуміння меж, допомога та підтримка. Позитивне втручання у поведінку здобувачів закладів П(ПТ)О передбачає: рішучість та негайність змін, чіткі причини втручання, занепокоєння та зацікавленість у змінах, а також співчутливе та доброзичливе ставлення.

Основні результати просоціального моделювання моральної та етичної поведінки здобувачів закладів П(ПТ)О: зниження рівня аморальної та неетичної поведінки, покращення відносин між здобувачами освіти та між ними та педагогічними працівниками, формування навичок етичної поведінки, підвищення самоповаги та моральності, задоволеності освітнім процесом, створення безпечного освітнього середовища, залучення до позитивної діяльності (освітньої, виробничої, спортивної, громадської, мистецької, тощо), мотивація до позитивних змін, .

Для реалізації принципів просоціального моделювання у здобувачів закладів П(ПТ)О необхідно сформувати певні навички морально-етичної поведінки: позитивне мислення, самоконтроль, безконфліктне спілкування, вирішення проблем, етична поведінка та критичне мислення.

При формуванні нових моральних навичок у здобувача закладів П(ПТ)О важливо використовувати підкріплення, коли він докладає зусиль або демонструє здатність використовувати навичку у повному обсязі або щодо певних її елементів. Щоб використання навички стало автоматичним, потрібно багато практикуватись у її застосуванні. Застосування нових моделей етичної поведінки допомагає «перезавантажити» мозок і сформувати нові моральні навички. Отже, необхідно заохочувати здобувачів освіти до застосування навички поза заняттями, у різноманітних життєвих ситуаціях і обставинах.

Отже, на підставі проведеного наукового пошуку важливо з'ясувати, яким чином у моральному вихованні, що здійснюється в освітньому процесі, відбувається культивування моральних цінностей здобувачів освіти та який педагогічний інструментарій застосовується при цьому. Ця наукова проблема вивчалася представниками психології і педагогіки різних країн. За результатами опрацювання тематичних досліджень з'ясовано особливості реалізації морального виховання з акцентуацією на становленні в зростаючій особистості системи моральних цінностей.

Доведено, що формування моральних цінностей здобувачів освіти є складником організації освітнього процесу і безпосередньо відображається

на змісті освітніх програм. Задля їх реалізації потрібно застосовувати різноманітні форми, методи і засоби виховного впливу, що стимулює здобувачів освіти до сприйняття і усвідомлення моральних цінностей. Як узагальнення зазначеного, запропонована схема формування моральних цінностей здобувачів освіти у процесі морального виховання, що вміщує три компоненти: моральне виховання, педагогічний інструментарій та моральні цінності.

Створюючи програму розвитку моральних цінностей здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти, ми виходили з того, що цей процес є наскрізним, що ґрунтується на взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу і полягає в становленні моральної самосвідомості на основі врахування мотиваційного, пізнавального і діяльнісного компонентів моральних цінностей як моральних орієнтирів здобувачів освіти.

Розроблена нами програма передбачала реалізацію педагогічних умов розвитку моральних цінностей здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти: стимулювання їх позитивної мотивації до цього; насичення пізнавально-розвивальним моральним контентом; організацію форм активності здобувачів освіти, спрямованих на формування їх моральних цінностей.

Перша педагогічна умова – стимулювання позитивної мотивації здобувачів закладів П(ПТ)О щодо розвитку їх моральних цінностей. Вона передбачає цілі, потреби, стимули творчих проявів їх особистості. Моральні цінності визначають змістову сутність їх моральних ідеалів, які є вищим проявом їх діяльності. Ідеали є вищими критеріями мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів освіти до дійсності.

Друга педагогічна умова – насичення пізнавально-розвивальним моральним контентом. Вона передбачає впровадження у виховний процес закладів П(ПТ)О програми духовно-морального спрямування. Систематичне поглиблення уявлень і знань здобувачів освіти про моральні цінності передбачає впровадження і розробку нових програм виховної роботи, створення емоційно-сприятливого освітнього середовища для розвитку духовності, культури,

насичення змісту виховного процесу національною історією і культурою, народними звичаями і традиціями.

Третя педагогічна умова – організація в освітньому середовищі форм активності здобувачів освіти, спрямованих на розвиток їх моральних цінностей. Вона передбачає застосування активних та інтерактивних методів, форм і прийомів морального виховання здобувачів освіти, здатність педагогів реагувати й діяти в конкретній педагогічній ситуації морального змісту, впроваджувати і застосовувати відповідні адекватні засоби у тих чи інших ситуаціях. Найбільш оптимальними різновидами педагогічного інструментарію, який активізує виховання моральних цінностей здобувачів освіти, на наш погляд, є тренінги, рольове моделювання, наратив, драматизація, читання літературних творів, дискурси тощо.

Отже, у програмі розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О окреслено структурні компоненти моральних цінностей: мотиваційний (моральні мотиви, моральні установки, моральні емоції), пізнавальний (моральні уявлення, моральні знання, моральні переконання) та діяльнісний (моральний вибір, моральна поведінка, моральний вчинок). Результатом має стати розвиток моральних цінностей здобувачів освіти, включаючи становлення моральної компетентності, особистісне моральне зростання і прагнення до морального самовдосконалення.

1.3. Особливості здобуття професійної (професійно-технічної освіти) в навчальних центрах установ виконання покарань

Необхідність застосування до засуджених реабілітаційних професійних програм визначається Дорожньою картою для розробки програм реабілітації в умовах тюрми, розробленою Управлінням ООН по наркотикам і злочинності (UNODC) [17].

Вона наголошує, що «професійне навчання засуджених ремеслам, які користуються попитом, є важливою частиною режиму реабілітації у в'язницях і що вони повинні мати можливість вибору спеціальності, яку вони бажають отримати. Професійна підготовка засуджених повинна бути більш важливим фактором, ніж отримання прибутку з їх праці» (п.80).

В більшості в'язниць засуджених навчають робітничим професіям (п.82), для цього застосовуються короткострокові навчальні курси (п.83). Після закінчення їх засудженим надається атестат встановленого зразку, в якому не вказується, що курси пройдені у в'язниці (п.84). Адміністрація установ проводить ярмарки вакансій з метою сприяння працевлаштуванню засуджених після їх звільнення (п.85), залучає державні (зокрема пробацію) та недержавні організації (п.86). Необхідно прагнути до того, щоб професійна підготовка поєднувалася або з освітніми програмами, або з працею (п.95).

Мета отримання прибутку не повинно переважати над метою професійного навчання та працевлаштування засуджених в установі та після звільнення (п.104). При цьому умови праці у в'язниці повинні бути наближені до умов праці на волі (п.108). За свою працю засуджені повинні отримувати справедливу винагороду, яку вони можуть витрачати на придбання продуктів харчування та предметів першої потреби, висилати рідним та накопичувати на звільнення (п.110).

Організація П(ПТ)О засуджених здійснюється відповідно до законів України «Про освіту», та «Про професійно-технічну освіту». Воно заохочується і враховується при визначенні ступеня їхнього виправлення. Педагогічні працівники закладів П(ПТ)О надають допомогу адміністрації колонії в соціально-виховній роботі із засудженими (ст. 126 Кримінально-виконавчого кодексу України).

Також важливим напрямком трудового виховання засуджених є отримання ними професії в рамках реалізації програми диференційованого виховного впливу на засуджених «Професія» [46].

Основними завданнями програми диференційованого виховного впливу «Професія» є: взаємодія установ виконання покарань із закладами П(ПТ)О; реалізація права засуджених на здобуття П(ПТ)О; розвиток корисної зайнятості та творчих здібностей засуджених; формування у них навичок навчальної та професійної діяльності; запобігання їх морально-психологічній деформації, пов'язаній з позбавленням волі; а також здобуття засудженими професії відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, що допоможе їх адаптації після звільнення від відбування покарання.

Реалізація програми диференційованого виховного впливу «Професія» поділяється на три етапи: початковий, основний та заключний.

На початковому етапі: вивчаються побажання засудженого на період відбування покарання щодо здобуття певної робітничої професії; з'ясовуються наявність робітничої професії у засудженого та його кваліфікаційний рівень; також засудженому пропонується отримати робітничу професію у навчальному центрі при установі, що діє згідно з ліцензією на провадження діяльності, пов'язаної з наданням послуг із здобуття П(ПТ)О відповідно до законодавства.

Під час основного етапу відбувається навчання засуджених у навчальному центрі й на виробництві установи та надається можливість займатися самоосвітою у вільний від роботи час.

На заключному етапі: засуджений, який опанував курс професійно-технічного навчання і успішно пройшов кваліфікаційну атестацію, отримує свідоцтво про присвоєння або підвищення робітничої кваліфікації; також засуджений працевлаштовується за набутою професією на виробництві установи.

Отримати професію засуджені можуть у навчальному центрі, який згідно з «Положенням про навчальний центр при кримінально-виконавчій установі закритого типу» [47] є державним закладом П(ПТ)О другого атестаційного рівня, що забезпечує реалізацію потреб засуджених у П(ПТ)О, оволодінні робітничими професіями відповідно до їх покликань, інтересів, здібностей, стану здоров'я, а також їх перепідготовці та підвищенні кваліфікації. Головним завданням

навчального центру є формування у засуджених професійних умінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи чи групи робіт. Засновниками його є Міністерство освіти і науки України та Міністерство юстиції України.

Управління, організація та контроль за діяльністю навчального центру установи виконання покарань здійснюються органами управління П(ПТ)О з урахуванням особливостей функціонування кримінально-виконавчої установи закритого типу. П(ПТ)О в навчальному центрі здійснюється за денною, вечірньою (змінною) формами навчання та за індивідуальними навчальними планами.

За досягнення високих результатів у навчанні та оволодінні професією, спеціальністю, за активну участь у виробничій діяльності та за інші досягнення застосовуються різні форми морального та матеріального заохочення слухачів, які враховуються при визначенні ступеня їхнього виправлення.

Час навчання в Центрі зараховується до трудового стажу слухача, у тому числі до безперервного, і до стажу роботи за спеціальністю, що дає право на пільги, встановлені для відповідної категорії працівників, якщо перерва між днем закінчення навчання і днем зарахування на роботу за набутою професією не перевищує трьох місяців.

Слухачі, які мають базову загальну середню освіту, можуть одночасно із набуттям професії здобувати повну загальну середню освіту. Слухачі, які з певних причин не можуть одночасно з набуттям професії здобувати повну загальну середню освіту або не мають базової загальної середньої освіти, можуть здобувати робітничу кваліфікацію.

Виробнича практика проводиться у майстернях або на підприємстві установи виконання покарань під керівництвом інженерно-технічних працівників і кваліфікованих робітників підприємства установи. Майстри виробничого навчання здійснюють навчально-методичне забезпечення навчальної практики.

П(ПТ)О є ступеневою. Ступеневість її визначається за відповідними рівнями кваліфікації і складністю професій та освітньо-кваліфікаційним рівнем.

Кожний ступінь навчання має бути теоретично і практично завершеним і підтверджуватись присвоєнням випускникам (слухачам) освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник» згідно з набутими професійними знаннями, уміннями і навичками. Навчання завершується державною кваліфікаційною атестацією.

Слухачеві Центру, який закінчив повний курс первинної професійної підготовки та успішно пройшов кваліфікаційну атестацію, присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень «кваліфікований робітник» з набутої професії відповідного розряду (категорії) та видається диплом встановленого зразка. У документах слухачів про освіту не повинно бути будь-яких поміток про їх перебування в установі. Документи про П(ПТ)О зберігаються в особових справах засуджених і видаються їм особисто під підпис при звільненні з установи.

На період проходження кваліфікаційної атестації, у тому числі державної кваліфікаційної атестації, слухачі звільняються від роботи на строк, передбачений законодавством. Заробітна плата їм за цей період не нараховується, харчування надається безоплатно.

Згідно зі статистичними даними Державної кримінально-виконавчої служби України, станом на червень 2025 року в установах виконання покарань здобуття професійної освіти забезпечували 47 навчальних центрів та 1 професійно-технічне училище при Кременчуцькій виховній колонії. У них засуджені здобувають робітничі професії відповідно до державних стандартів П(ПТ)О. Перелік професій, за якими проводиться навчання засуджених, орієнтований як на потреби власного виробництва установи виконання покарань, при якій функціонує заклад П(ПТ)О, так і на робітничі професії, що є актуальними на ринку праці. Найбільшим попитом користуються професії: газоелектрозварювальник, слюсар, токар, швачка, сантехнік, слюсар з ремонту автомобілів, швачка. Для потреб професійно-технічного навчання засуджених в установах створена відповідна матеріально-технічна база, розроблені програми та плани навчання.

Таким чином, участь засуджених у програмі диференційованого виховного впливу «Професія» дозволяє їм сформувати професійні компетентності, підвищити їх мотивацію до подальшого професійного навчання, надати можливість працювати за професією як в установі, так і після звільнення. Основними заходами програми є здобуття засудженими П(ПТ)О в навчальному центрі чи професійно-технічному училищі при установі.

Висновки до першого розділу

На підставі проведеного смислового аналізу репрезентованих наукових положень, висловлених українськими вченими та їхніми зарубіжними колегами щодо концептуальних основ розвитку моральних цінностей у здобувачів закладів П(ПТ)О, можемо зробити такі висновки:

1. Система моральних цінностей як особистісне новоутворення виступає складником моральної самосвідомості здобувачів закладів П(ПТ)О, виконує регулятивну місію щодо їх поведінки в соціумі, складає фундаментальну основу, що забезпечує їх мотивацію до морального вибору і здійснення моральних вчинків, слідуванню моральним взірцям (моральним ідеалам) і розвитку стійких моральних переконань. Вони є джерелом активності здобувачів закладів П(ПТ)О в освітньому середовищі, оскільки зумовлюються їх моральними потребами, внутрішніми стимулами щодо дотримання засвоєних моральних норм і моральних принципів, сформованими моральними почуттями, що безпосередньо відображаються на їх розвитку загалом і становленні світоглядних позицій зокрема та допомагають адаптуватися в змінних умовах життя.

2. Моральні цінності здобувачів закладів П(ПТ)О отримують статус значущих, коли формуються внаслідок розвитку їх моральних уявлень, оволодіння системою моральних знань і становлення моральних переконань, що первинно відтворюються в їх поведінці як моральні орієнтири. Оволодіння

системою моральних цінностей має пряму залежність від оточення, у якому перебуває здобувач закладів П(ПТ)О, перманентно це виражається як реалізація усвідомлених моральних потреб, що продукується в поведінці у довкіллі та прийнятті моральних рішень через превалювання моральних мотивів.

3. Моральні цінності здобувачів закладів П(ПТ)О виступають трансляторами сьогоденності і тих засадничих основ, що визнані суспільним укладом; водночас це вказує на їх соціальний характер і сутнісне значення щодо розвитку моральних взаємин, що накладає відбиток на формування їх моральної самосвідомості. Їх психологічне підґрунтя криється в розвитку ціннісних орієнтацій здобувачів закладів П(ПТ)О, що виступають виявом їх об'єктивних моральних потреб, неухильного дотримання встановлених соціальних та моральних норм та безальтернативних засобів моральної діяльності, що в сукупності складає основу їх моральної життєдіяльності у ході контактування з іншими.

4. Моральні цінності здобувачів закладів П(ПТ)О за своєю природою мають суттєві риси, зокрема, для них притаманним є соціально-психологічний характер, що базується на врахуванні їх соціокультурних потреб, розвитку їх емоційно-почуттєвої сфери і виявляється у спрямуванні й керівництві власними моральними поведінковими реакціями, які вони здатні адекватно піддати самоаналізу і моральній оцінці. Вони є серцевиною у становленні моральної самосвідомості здобувачів закладів П(ПТ)О, що забезпечує саморегуляцію їх моральної життєдіяльності; фундаменталізація їх залежить від здобуття досвіду морального поведіння в соціумі, рівнем становлення міжособистісних моральних взаємин і продукується через моральні переконання і моральні вчинки.

5. Моральні цінності здобувачів закладів П(ПТ)О – багатоаспектний соціально-психологічний феномен, сутність і формування якого розглядається як особистісне утворення, що виражається в дотриманні моральних норм і моральних принципів, прийнятих у суспільстві, на основі розвитку стійких моральних знань та переконань, моральних почуттів та емоцій і навичок

моральної поведінки, що відображається на становленні моральної самосвідомості здобувачів освіти.

6. Обґрунтовано програму розвитку структурних компонентів моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О (мотиваційного, пізнавального та діяльнісного) шляхом реалізації певних педагогічних умов (стимулювання позитивної мотивації здобувачів освіти; насичення програми пізнавально-розвивальним моральним контентом; застосування різних форм активності здобувачів освіти).

7. Участь засуджених у програмі диференційованого виховного впливу «Професія» дозволяє їм сформувати професійні компетентності, підвищити їх мотивацію до подальшого професійного навчання, надати можливість працювати за професією як в установі, так і після звільнення. Основними заходами програми є здобуття засудженими П(ПТ)О в навчальному центрі чи професійно-технічному училищі при установі.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

2.1. Концептуальна модель організації дослідження

Значна частина учнівської молоді (понад 0,2 млн. осіб) здобуває П(ПТ)О у понад 700 закладах П(ПТ)О. Переважна їх більшість юнацького віку (16-18 років), коли інтенсивно формується спрямованість особистості: цілі, переконання, мотиви, цінності, ідеали тощо. Тому цей віковий період є сенситивним для формування ціннісно-сислової сфери особистості. Але деяка частка здобувачів П(ПТ)О є особами середнього віку, які раніше з певних причин не здобули її. Частина таких осіб здобувають П(ПТ)О у місцях позбавлення волі у навчальних центрах. Саме такі здобувачі освіти і були респондентами цього дослідження.

Для визначення шляхів розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О нами був проведений психолого-педагогічний експеримент, який проходив у три етапи впродовж 2021-2025 рр.:

- на першому етапі дослідження (2021 р.) здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури за темою дослідження з метою виявлення теоретичних і практичних підходів до особливостей формування та розвитку ціннісних орієнтацій різних категорій здобувачів закладів П(ПТ)О, обґрунтована актуальність дослідження, визначено мету та основні методи дослідження;

- на другому етапі дослідження (2022 р.) проходив констатувальний експеримент, у ході якого було проведено експериментальні дослідження ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій, показників духовності здобувачів закладів П(ПТ)О;

- на третьому етапі дослідження (2023-2025 р.) реалізовувалися завдання формувального етапу експерименту: було завершено експериментальні

дослідження, узагальнено і систематизовано отримані результати, впроваджено розроблені сучасні підходи до розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О у процесі їх участі у розвивальній програмі.

В процесі дослідження ми поділяли респондентів на три групи, одна з яких була експериментальна (ЕГ) та дві контрольні (КГ1 та КГ2). До ЕГ входили здобувачі П(ПТ)О, які здобувають її у навчальному центрі №35 при Білоцерківській установі виконання покарань (Київська область), а також беруть участь у програмі розвитку моральних цінностей (53 особи, ЕГ1 – до проходження програми, ЕГ2 – після). До КГ1 входили здобувачі закладів П(ПТ)О того ж навчального центру, які не беруть участі у програмі розвитку моральних цінностей (50 осіб, КГ11 – на початку здобуття освіти, КГ12 – після її здобуття). До КГ2 входили респонденти, які не здобувають освіти і не беруть участь у програмі розвитку моральних цінностей (45 осіб, КГ21 – на етапі констатувального експерименту, КГ22 – на етапі формувального експерименту).

При проведенні дослідження ми застосовували різні методи виявлення результатів морально-етичного виховання здобувачів закладів П(ПТ)О: спостереження, бесіда, інтерв'ювання, анкетування, узагальнення незалежних характеристик, тестування, аналіз результатів діяльності, аналіз документів та експеримент. Призначення цих методів полягає в отриманні нової інформації про результативність їх морально-етичного виховання, здійсненні періодичних зрізів рівня їх моральної свідомості.

Метод спостереження розуміється як спеціально організоване цілеспрямоване, планомірне та систематичне сприйняття поведінки здобувачів закладів П(ПТ)О у природних умовах їх життєдіяльності (освітньої, виробничої, громадської, дозвільної), яке дозволяє фіксувати, аналізувати, узагальнити морально-етичні прояви їх особистості в різних ситуаціях. Під час проведення дослідження ми мали змогу спостерігати не лише за поведінкою здобувачів закладів П(ПТ)О, але й за їх мовою (вербальними засобами спілкування) та за невербальними засобами їх спілкування (жестами, мімікою, пантомімікою, поглядом, дистанцією та іншими). Як правило, аморальна та неетична поведінка

здобувачів освіти проявляється у жорстокому, цинічному та зверхньому відношенні до інших людей, під час спілкування можуть вживатися образливі, нецензурні та жаргонні слова, прізвиська [35].

Метод бесіди надає можливість виявити зміни у моральних поглядах і переконаннях здобувачів освіти, їх життєвих планах, прагненнях, системі цінностей і моральних установках, рівні сформованості моральної свідомості і в цілому відстежувати хід корегування спрямованості їх особистості внаслідок педагогічних впливів. Відмінність бесіди від інтерв'ювання полягає в тому, що бесіда має тему, але питання підбираються по ходу бесіди в залежності від багатьох чинників. Інтерв'ювання також має не тільки визначену тему, але й перелік обов'язкових питань, які необхідно задати здобувачу освіти. Під час проведення дослідження ми проводили як індивідуальні, так і групові бесіди та інтерв'ювання зі здобувачами освіти з метою визначення рівня їх моральної свідомості.

Метод узагальнення незалежних характеристик ґрунтується на зібранні, порівнянні відомостей про здобувачів закладів П(ПТ)О, отриманих від різних осіб, котрі характеризують його незалежно один від одного, що підвищує об'єктивність суджень про особливості їх особистості. Ми збирали інформацію про здобувачів закладів П(ПТ)О як від педагогічних працівників навчального центру (майстрів виробничого навчання та викладачів професійно-теоретичної підготовки), так і від інших працівників установи виконання покарань (та інші здобувачі освіти. Вони можуть надати інформацію, яка дозволяє визначити рівень моральної свідомості та етичної поведінки здобувачів закладів П(ПТ)О: вживання алкоголю та наркотиків, нецензурних, жаргонних та образливих слів, спілкування з криміногенними особами, прояви булінгу тощо [36].

Метод експерименту полягає у зміні умов життєдіяльності здобувачів закладів П(ПТ)О з метою визначення впливу цих змін на їх моральну свідомість та етичну поведінку. Експеримент має як констатувальний, так і формувальний етап. Під час констатувального етапу ми констатували соціально-демографічні та соціально-психологічні особливості здобувачів закладів П(ПТ)О, а також

ієрархію їх ціннісних орієнтацій (методика М. Рокича) та смисложиттєві орієнтації (методика Д. Леонтьєва), а також показники духовності (методика М. Щербатих). Під час формувального етапу експерименту ми застосовували тренінгову програму розвитку моральних цінностей здобувачів освіти, які базувалася на інноваційних та інтерактивних методах (тренінг, мозковий штурм, рольова та ділова гра, дискусія, робота в групах, тощо) [34].

Анкетування – це відповіді здобувачів закладів П(ПТ)О на письмові запитання, які позначені в анкеті. За допомогою анкетування ми визначали соціально-демографічні та соціально-психологічні характеристики респондентів, а також їх враження від тренінгових занять. Анкетування проводилося анонімно у Google Forms.

Тестування – це проходження здобувачами закладів П(ПТ)О психологічних або педагогічних тестів, які можуть містити різні питання чи завдання. Ми проводили психологічне тестування респондентів за методиками М. Рокіча (ієрархія ціннісних орієнтацій), Д. Леонтьєва (смисложиттєві орієнтації) та Ю. Щербатих (структура індивідуальної духовності).

Аналіз результатів діяльності (трудової, освітньої, дозвільної) здобувачів закладів П(ПТ)О допомагає проаналізувати моральність та етичність їх поведінки на основні конкретних вчинків. Результати трудової діяльності респондентів ми визначали за показниками виконання ними норм виробітку, ставлення до обладнання, дотримання вимог трудової дисципліни та охорони праці, які надали нам майстри виробничих дільниць. Результати освітньої діяльності надали нам педагогічні працівники навчального центру: це успішність здобувачів закладів П(ПТ)О на заняттях з професійно-практичної та професійно-теоретичної підготовки. Результати дозвільної діяльності надали нам начальники відділень соціально-психологічної служби: участь у спортивних секціях та мистецьких гуртках.

Аналіз документації (особова справа, журнал академічної успішності, характеристика, психологічна характеристика) дозволяє отримати об'єктивні відомості про трудову, освітню та дозвільну діяльність здобувачів закладів

П(ПТ)О і зробити висновок про рівень їх моральної свідомості. Основними показниками трудової діяльності є ставлення здобувачів закладів П(ПТ)О до праці, наявність чи відсутність порушень ним трудової дисципліни, виконання ними норм виробітку. Основними показниками освітньої діяльності є виконання ними освітньої програми, оцінки за академічну успішність, наявність чи відсутність порушень ними дисципліни під час освітнього процесу. Основними показниками дозвільної діяльності є участь у спортивних секціях та мистецьких гуртках.

Проведене вищевказаними методами діагностика моральної спрямованості здобувачів освіти дозволяє поділити їх на чотири групи: з негативною, позитивною, пристосовницькою та посередньою моральною спрямованістю. Цю класифікацію розробив та апробував у 1920-х рр. видатний український педагог А.С. Макаренко [62].

Здобувачі закладів П(ПТ)О з негативною моральною спрямованістю негативно ставляться до праці, освітнього процесу, громадської діяльності, педагогічних працівників та здобувачів освіти позитивної спрямованості. Як правило, вони негативно характеризувалися у закладі загальної середньої освіти, скоювали правопорушення, притягалися до адміністративної, а деякі – навіть до кримінальної відповідальності (штраф, умовне засудження). Мотивація здобуття професії у них, як правило, низька. Звісно, вони потребують максимальної уваги та корекційної роботи з боку педагогічних працівників закладу П(ПТ)О (майстрів виробничого навчання, викладачів професійно-теоретичної підготовки), а також з боку персоналу установи виконання покарань (психолога та начальника відділення соціально-психологічної служби) з метою зміни негативної спрямованості хоча б на посередню. До них доцільно застосовувати наступні методи морального виховання: вимога, контроль, переконання, приклад, критику, а у крайньому разі навіть санкції.

Здобувачі закладів П(ПТ)О з посередньою моральною спрямованістю посередньо ставляться до праці, освітнього процесу, громадської діяльності, педагогічних працівників та здобувачів освіти позитивної спрямованості. Як

правило, вони посередньо характеризувалися у закладі загальної середньої освіти, інколи скоювали дисциплінарні правопорушення. Мотивація здобуття професії у них, як правило, середня. Вони потребують профілактичної роботи з боку педагогічних працівників закладу П(ПТ)О та працівників установи виконання покарань з метою недопущення зміни їх спрямованості на негативну. До них доцільно застосовувати наступні методи морального виховання: приклад, привчання, змагання та заохочення.

Здобувачі закладів П(ПТ)О з пристосовницькою моральною спрямованістю зовні позитивно ставляться до праці, освітнього процесу, громадської діяльності, педагогічних працівників та здобувачів освіти позитивної спрямованості, але все роблять лише напоказ і з метою отримання заохочень, пільг та привілеїв. Як правило, вони позитивно характеризувалися у закладі загальної середньої освіти, не скоювали дисциплінарних правопорушень. Мотивація здобуття професії у них, як правило, середня. Вони охоче беруть участь в органах самоврядування, але схильні до зловживань довірою з боку адміністрації закладу П(ПТ)О та установи виконання покарань. До них доцільно застосовувати наступні методи морального виховання: заохочення, доручення, контроль та змагання. Тобто, надаючи їм певні доручення, педагогічним працівникам та працівникам установи виконання покарань варто не забувати про контроль за ними.

Здобувачі закладів П(ПТ)О з позитивною моральною спрямованістю позитивно ставляться до праці, освітнього процесу, громадської діяльності, педагогічних працівників та здобувачів освіти. Як правило, вони позитивно характеризувалися у закладі загальної середньої освіти, не скоювали дисциплінарних правопорушень. Мотивація здобуття професії у них, як правило, висока. Вони охоче беруть участь в органах самоврядування з метою покращення умов навчання, дозвілля та проживання інших здобувачів освіти. До них доцільно застосовувати наступні методи морального виховання: довіру, заохочення, доручення, змагання.

Дослідження структури та ієрархії моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О здійснювалося за допомогою методики М. Рокича (адаптація А. Гоштаутаса, А. Семенова, В. Ядова та Д. Леонтьєва). Методика дозволяє респондентам ранжувати термінальні та інструментальні цінності особистості. Обстеження краще проводити індивідуально, але можливо і групове тестування. Респондентам пред'являлися два списки цінностей (по 18 у кожному) на аркушах паперу в алфавітному порядку. У списках випробуваний присвоює кожній цінності ранговий номер. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

До термінальних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О відносилися наступні: життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом); здоров'я (фізичне і психічне); цікава робота; краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві); любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною); матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів); наявність хороших і вірних друзів; суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі); пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток); продуктивна життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей); розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення); розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків); свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках); щасливе сімейне життя; щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому); творчість (можливість творчої діяльності) та впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч; сумнівів).

Ці термінальні цінності здобувачів закладів П(ПТ)О можна об'єднати в окремі групи:

1. Конкретні життєві цінності (здоров'я, робота, друзі, сімейне життя) – абстрактні цінності (пізнання, розвиток, свобода, творчість).
2. Цінності професійної самореалізації (цікава робота, продуктивне життя,

творчість, активне діяльне життя) – цінності особистого життя (здоров'я, любов, друзі, розваги, сімейне життя).

3. Індивідуальні цінності (здоров'я, творчість, свобода, активне діяльне життя, розваги, впевненість у собі, матеріально забезпечене життя) – цінності міжособистісних відносин (друзі, сімейне життя, щастя інших).

4. Активні цінності (свобода, активне діяльне життя, продуктивне життя, цікава робота) – пасивні цінності (краса природи і мистецтва, впевненість у собі, пізнання, життєва мудрість) (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Структура термінальних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О

До інструментальні цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О належать: акуратність (охайність, вміння тримати в порядку речі, порядок у справах); вихованість (гарні манери); високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання); життєрадісність (почуття гумору); старанність (дисциплінованість); незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче); непримиренність до недоліків у собі та інших; освіченість (широта знань, висока загальна культура); відповідальність (почуття боргу, вміння тримати своє слово); раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення); самоконтроль (стриманість, самодисципліна); сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів; тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед

труднощами); терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани); широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички); чесність (правдивість, щирість); ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі); чуйність (дбайливість).

Ці інструментальні цінності здобувачів закладів П(ПТ)О можна об'єднати у наступні групи:

1. Етичні цінності (чесність, непримиренність до недоліків) – цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність) – цінності професійної самореалізації (відповідальність, тверда воля, дисциплінованість).

2. Індивідуалістичні цінності (високі запити, незалежність, тверда воля) – конформістські цінності (дисциплінованість, самоконтроль, відповідальність) – альтруїстичні цінності (терпимість, чуйність, широта поглядів).

3. Цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиренність до недоліків, сміливість, тверда воля) – цінності прийняття інших (терпимість, чуйність, широта поглядів).

4. Інтелектуальні цінності (освіченість, раціоналізм, самоконтроль) – цінності безпосередньо-емоційного світосприйняття (життєрадісність, чесність, чуйність) (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Структура інструментальних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О

Дослідження смисложиттєвих орієнтацій здобувачів закладів П(ПТ) проводилося за допомогою методики «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва, який складався з двадцяти симетричних шкал-питань, які складаються з пари цілісних альтернативних речень з однаковим початком. Методика кількісно вимірює наявність мети життя і дозволяє діагностувати ступінь екзистенційного вакууму, суб'єктивного відчуття втрати сенсу життя, яке є наслідком екзистенційної фрустрації. Показники тесту включають загальний показник усвідомленості життя, а також п'ять шкал, які відображають три конкретні смисложиттєві орієнтації та два аспекти локусу контролю: «Цілі в житті», «Результативність життя», «Локус контролю – Я» та «Локус контролю – життя». Методика дозволяє оцінити джерело сенсу життя, який може бути знайдений у майбутньому (цілі), у теперішньому (процес) або у минулому (результат), або у всіх трьох складових життя.

Аналіз структури та інтегрального рівня індивідуальної духовності респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 здійснювався на основі результатів психодіагностики за методикою «Психологічний тест рівня індивідуальної духовності» Мягкова І.Ф., Щербатих Ю.В. та Кравцова М.С. В основі тесту-

опитувальника лежить теоретичне припущення Ю. Щербатих про те, що інтегральний рівень духовності залежить від різних за своїм характером мотивацій і потреб особистості. Тест-опитувальник Щербатих містить 40 запитань з трьома варіантами відповідей («так», «ні» та «можливо»). За результатами опитування визначається загальний рівень духовності та 8 шкал: «Ставлення досліджуваного до духовності як філософської концепції», «Ставлення до магії», «Вираження зовнішніх ознак духовності», «Тенденція шукати в духовних практиках підтримку та втіху», «Підвищений інтерес до псевдонауки як сукупності загадкових явищ на основі вірувань, а не знань», «Віра в Творця і визнання існування вищої сили», «Духовна самосвідомість як ставлення особистості до певних духовних цінностей» та «Ставлення особистості до духовних цінностей як зразка моральних норм поведінки».

Шкала «Ставлення досліджуваного до духовності як філософської концепції» відображає гносеологічні корені духовності і схильність до ідеалістичної філософії. Показники за цією шкалою вказують на прагнення людини до глибинного пізнання природи речей та явищ реальності, в основі яких лежить не матеріальна, а ідеальна, духовна першооснова: світовий розум, ідея, відчуття тощо.

Шкала «Ставлення до магії» виявляє ставлення респондента до магічного, культового, обрядового. Показники за цією шкалою визначають характер вірування людини, її природу. Шкала «Вираження зовнішніх ознак духовності» вивчає зовнішні її ознаки. Виявляється, як саме увиразнюються духовні приписи у повсякденності. Шкала «Тенденція шукати в духовності підтримку та втіху» визначала тенденцію особистості шукати в духовних практиках та цінностях підтримку і розраду. Для людини звичним є бажання отримати схвалення чи підтримку, тому показники за цією шкалою вказують на основну з потреб особистості.

Шкала «Підвищений інтерес до псевдонауки як сукупності загадкових явищ на основі вірувань, а не знань» виявлявся інтерес до загадкових і таємничих явищ, в сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання. Більшою

мірою визначає орієнтацію людини на внутрішній чи зовнішній світ з його об'єктивованими характеристиками. Шкала «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» визначає у випробуваного тенденцію вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ. Вказує на радше інтуїтивний досвід пізнання світу.

Шкала «Духовна самосвідомість як ставлення особистості до духовності» дозволяє з'ясувати наявність духовної самосвідомості, тобто внутрішньої потреби в духовних цінностях. Шкала «Ставлення особистості до духовних цінностей як зразка моральних норм поведінки» визначається ставлення випробуваного до них як зразка моральних норм поведінки. Моральні норми визначаються як ціннісне наповнення дій людини.

Методика «Психологічний тест рівня індивідуальної духовності» Мягкова І.Ф., Щербатих Ю.В. та Кравцова М.С. обрана з урахуванням необхідності вивчення не лише загального рівня сформованості духовності особистості, а й специфіки її прояву у досліджуваних у сукупності з особистісними рисами, раціональним (інтелектом) та інтуїтивно-почуттєвим відображенням дійсності.

2.2. Соціально-демографічні та соціально-психологічні ознаки респондентів на констатувальному етапі експерименту

За допомогою анкетування ми досліджували соціально-демографічні та соціально-психологічні показники респондентів ЕГ та КГ. Анкета складалася з 19 відкритих питань і була анонімною (додаток А). До соціально-демографічних показників досліджуваних ЕГ, КГ1 та КГ2 входили: вік, освіта, професія, досвід роботи, сімейний стан, наявність дітей, відносини з рідними. Їх визначали лише на початку дослідження, тому що за період дослідження ці показники як правило не змінювалися.

До соціально-психологічних ознак опитаних ЕГ та КГ відносилися: соціальний статус у мікросередовищі, самоідентифікація, негативні та позитивні

чинники, які впливають на їх психічний стан, прагнення до змін, соціальне оточення та родина. Їх визначали як на етапі констатувального, так і на етапі формувального початку дослідження, тому що за період дослідження ці показники як правило не змінювалися.

Вікова структура респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 характеризується переважанням частки осіб середнього (43,7%, 50,0% та 47,2% відповідно) та зрілого віку (48,7%, 42,0% та 44,0%) (табл. 2.1). Тобто, більшість опитаних лише у середньому віці усвідомили необхідність здобуття П(ПТ)О

Таблиця 2.1. Вікова структура респондентів ЕГ та КГ (у %)

Вік	ЕГ	КГ1	КГ2
Молодий (до 30 років)	7,6	8,0	8,8
Середній (30-50 років)	43,7	50,0	47,2
Зрілий (понад 50 років)	48,7	42,0	44,0
Всього	100,0	100,0	100,0

Рівень освіти респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 невисокий: переважають особи із повною загальною середньою освітою (77,4%, 76,0% та 77,8% відповідно), значно менше осіб з базовою середньою освітою (22,6%, 24,0% та 22,2%), які навчаються у закладі загальної середньої освіти при установі (табл. 2.2).

Таблиця 2.2. Рівень освіти респондентів ЕГ та КГ (у %)

Освіта	ЕГ	КГ1	КГ2
Повна середня	77,4	76,0	77,8
Базова середня	22,6	24,0	22,2
Всього	100,0	100,0	100,0

Порівняльний аналіз рівня освіти респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 різного віку свідчить про переважання серед молоді осіб з базовою середньою освітою, тоді як серед осіб середнього та зрілого віку переважають особи з повною загальною середньою освітою. Рівень освіти у респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 одного віку істотно не відрізняється (табл. 2.3).

Таблиця 2.3. Рівень освіти респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Освіта	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Повна середня	0,0	34,5	42,8	0,0	42,0	38,0	0,0	37,1	40,6
Базова середня	7,6	5,4	5,9	8,0	4,0	4,0	8,8	3,4	3,4
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Усі опитані ЕГ, КГ1 та КГ2 не мають робітничої професії, але особи ЕГ та КГ1 здобувають її у навчальному центрі при установі, тоді як респонденти КГ2 цього не роблять. Тому більшість їх (60,4%, 58,0% та 55,6% відповідно) раніше не працювали, що свідчить про відсутність у них професійного досвіду. В усіх вікових групах ЕГ, КГ1 та КГ2 переважають особи, які не мають досвіду роботи на волі, особливо молодь. Досвід роботи у респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 одного віку істотно не відрізняється (табл. 2.4).

Таблиця 2.4. Досвід роботи респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Досвід роботи на волі	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Працювали	0,0	18,5	23,7	0,0	19,0	15,0	0,0	13,8	21,8
Не працювали	7,6	25,2	27,6	8,0	31,0	27,0	8,8	33,4	22,2
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Щодо сімейного стану, серед опитаних ЕГ, КГ1 та КГ2 переважають розлучені особи (73,6%, 66,0% та 64,5% відповідно). Значно менша частка одружених (11,3%, 22,0% та 24,4%) та неодружених осіб (15,1%, 12,0% та 11,1%). Діти є у небагатьох респондентів (28,3%, 26,0% та 28,9%) (табл. 2.5). Це свідчить про відсутність міцних соціальних зв'язків з рідними та відповідно, відсутність підтримки з їх боку у професійному становленні опитаних.

Таблиця 2.5. Сімейний стан респондентів ЕГ та КГ (у %)

Сімейний стан	ЕГ	КГ1	КГ2
Одружені	11,3	22,0	24,4
Неодружені	15,1	12,0	11,1
Розлучені	73,6	66,0	64,5
Всього	100,0	100,0	100,0
Наявність дітей	28,3	26,0	28,9

У всіх вікових групах ЕГ, КГ1 та КГ2 переважають розлучені особи, крім молоді, де всі респонденти не одружені. За віковими ознаками значущих відмінностей між групами досліджених не виявлено (табл. 2.6).

У всіх вікових групах ЕГ, КГ1 та КГ2 переважають особи, які не мають дітей, особливо молодь, жоден з яких не має дітей. За віковими ознаками значущих відмінностей між групами досліджених також не виявлено (табл. 2.7).

Таблиця 2.6. Сімейний стан респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Сімейний стан	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Одружені	0,0	6,6	4,7	0,0	14,0	10,0	0,0	24,4	22,0
Не одружені	7,6	0,0	0,0	8,0	0,0	0,0	8,8	0,0	0,0
Розлучені	0,0	37,1	44,0	0,0	36,0	30,0	0,0	22,8	22,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Таблиця 2.7. Наявність дітей у респондентів ЕГ та ЕГ різного віку (у %)

Наявність дітей	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Є діти	0,0	14,3	14,0	0,0	12,0	14,0	0,0	15,8	13,1
Немає дітей	7,6	29,4	34,7	8,0	38,0	28,0	8,8	31,4	30,9
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Таким чином, серед респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 переважають особи середнього віку з повною загальною середньою освітою, відсутністю робітничої професії та досвіду роботи, розлучені, без дітей. Виявлені значущі відмінності за низкою соціально-демографічних показників між особами ЕГ, КГ1 та КГ2 молодого та більш старшого віку. У опитаних молодого віку переважає базова середня освіта, вони не одружені, що не характерно для осіб середнього та зрілого віку.

До соціально-психологічних ознак опитаних ЕГ та КГ відносили: соціальний статус у мікросередовищі, самоідентифікація, негативні та позитивні чинники, які впливають на їх психічний стан, прагнення до змін, соціальне оточення та родина.

Переважає більшість респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 (79,2%, 78,0% та 77,8% відповідно) зазначили, що їх соціальне оточення переважно складалося з непорядних людей, лише незначна частка (20,8%, 22,0% та 22,2%) вказали на переважання у їх оточенні порядних людей. Тобто, на протязі життя переважна їх більшість зазнавали негативного впливу з боку найближчого оточення, що не сприяло їх професійному розвитку. За віковими ознаками істотних відмінностей за цим показником не виявлено (табл. 2.8).

Таблиця 2.8. Соціальне оточення респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Соціальне оточення	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Порядні люди	7,6	6,6	4,7	8,0	14,0	10,0	8,8	24,4	22,0
Непорядні люди	0,0	37,1	44,0	0,0	36,0	30,0	0,0	22,8	22,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

У ЕГ, КГ1 та КГ2 переважають респонденти середнього соціального статусу у освітньому середовищі (84,9%, 82,0% та 82,2% відповідно), осіб з високим статусом («соціометричних зірок») значно менше (3,8%, 8,0% та

15,6%), осіб з низьким статусом («аутсайдери»), також небагато (11,3%, 10,0% та 2,2%). (табл. 2.9). Це свідчить про наявність у навчальній групі здобувачів П(ПТ)О осіб з різним соціометричним статусом, який варто враховувати педагогічним працівникам навчального центру.

Таблиця 2.9. Соціальний статус респондентів ЕГ та КГ в освітньому середовищі (у %)

Статус	ЕГ	КГ1	КГ2
Високий	3,8	8,0	2,2
Середній	84,9	82,0	82,2
Низький	11,3	10,0	15,6

Більшість респондентів різних вікових груп ЕГ, КГ1 та КГ2 мають середній соціальний статус в освітньому середовищі. За віковими ознаками істотних відмінностей за цим показником також не виявлено (табл. 2.10).

Таблиця 2.10. Соціальний статус респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Статус	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Високий	0,0	3,8	0,0	0,0	8,0	0,0	0,0	2,2	0,0
Середній	7,6	34,6	42,7	8,0	38,0	36,0	8,8	34,7	36,0
Низький	0,0	5,3	6,0	0,0	4,0	6,0	0,0	7,6	8,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Щодо соціальної ідентифікації, то переважна більшість опитаних ЕГ, КГ1 та КГ2 (71,7%, 68,0% та 84,4% відповідно) мають загальну ідентифікацію (вважають себе у цьому житті «просто людиною»), незначна частка (7,5%, 18,0% та 15,6%) ідентифікує себе з родиною («батько», «син», «чоловік», тощо), і лише деякі особи ЕГ та КГ1 (20,8% та 14,0%) мають професійну ідентифікацію («учень», «майбутній робітник», тощо), тоді як в КГ2 таких осіб взагалі немає (табл. 2.11). Це свідчить про невисокий рівень професійної ідентифікації здобувачів П(ПТ)О.

Таблиця 2.11. Соціальна ідентифікація респондентів ЕГ та КГ (у %)

Ідентифікація	ЕГ	КГ1	КГ2
Загальна	71,7	68,0	84,4
Сімейна	7,5	18,0	15,6
Професійна	20,8	14,0	0,0
Всього	100,0	100,0	100,0

Більшість опитаних ЕГ, КГ1 та КГ2 всіх вікових категорій мають загальну ідентифікацію (вважають себе у цьому житті «просто людиною»). Значущих відмінностей за цим показником між різними віковими групами також не виявлено (табл. 2.12).

Таблиця 2.12. Соціальна ідентифікація респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Ідентифікація	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Загальна	3,2	29,4	34,7	4,0	32,0	28,0	4,4	46,0	34,0
Сімейна	2,2	3,5	4,0	2,0	10,0	8,0	4,4	1,2	10,0
Професійна	2,2	10,8	10,0	2,0	8,0	6,0	0,0	0,0	0,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Серед основних причин стресу більшість респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 вказали: ізоляцію від родини та суспільства (51,0%, 42,0% та 20,0% відповідно), режимні обмеження (22,6%, 32,0% та 31,1%) та конфлікти з іншими людьми (26,4%, 26,0% та 48,9%) (табл. 2.6). Характерно, що серед КГ2 частка осіб, які вказали на конфлікти (48,9%), вдвічі більша, ніж аналогічні частки в ЕГ та КГ1 (26,4% та 26,0%) (табл. 2.13). Це свідчить про вищий рівень конфліктності серед осіб, які не здобувають П(ПТ)О, ніж серед здобувачів освіти.

Таблиця 2.13. Причини стресу респондентів ЕГ та КГ (у %)

Негативні чинники	ЕГ	КГ1	КГ2
Ізоляція	51,0	42,0	20,0
Обмеження	22,6	32,0	31,1
Конфлікти	26,4	26,0	48,9
Всього	100,0	100,0	100,0

Здобувачі закладів П(ПТ)О усіх вікових груп ЕГ та КГ1 головним чинником стресу вважають соціальну ізоляцію, а респонденти КГ2 – конфлікти. Значущих відмінностей між віковими групами досліджуваних за цим показником не виявлено (табл. 2.14).

Таблиця 2.14. Причини стресу респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Чинники соціальної ізоляції	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Ізоляція	3,2	17,3	26,1	4,0	18,0	16,0	4,4	10,0	10,0
Обмеження	2,2	10,0	12,6	2,0	16,0	16,0	2,2	15,0	16,1
Конфлікти	2,2	16,4	10,0	2,0	16,0	10,0	2,2	22,2	17,9
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Серед чинників подолання стресу, респонденти ЕГ, КГ1 та КГ2 назвали: родину (11,2%, 22,0% та 24,4% відповідно), спілкування (17,0%, 20,0% та 20,0%), працю (17,0%, 26,0% та 26,7%), перегляд телепередач (34,0%, 12,0% та 15,6%), навчання (17,0%, 12,0% та 0,0%), заняття фізкультурою (3,8%, 8,0% та 13,3%) (табл. 2.15). Тобто, серед чинників подолання стресу здобуття П(ПТ)О займає лише 5 місце.

Таблиця 2.15. Чинники подолання стресу респондентів ЕГ та КГ (у %)

Чинники	ЕГ	КГ1	КГ2
Родина	11,2	22,0	24,4
Спілкування	17,0	20,0	20,0
Праця	17,0	26,0	26,7
Телебачення	34,0	12,0	15,6
Навчання	17,0	12,0	0,0
Фізкультура	3,8	8,0	13,3
Всього	100,0	100,0	100,0

Вибір респондентами ЕГ, КГ1 та КГ2 різних вікових груп чинників подолання стресу свідчить про відсутність значущих змін між ними за цим показником, незважаючи на те, що жоден з опитаних КГ2 не обрав навчання як чинник подолання стресу (табл. 2.16).

Таблиця 2.16. Чинники подолання стресу респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Чинники	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Родина	2,2	5,2	6,0	2,0	12,0	10,0	2,2	12,0	12,4
Спілкування	0,0	8,0	9,0	2,0	10,0	10,0	2,2	12,0	8,0
Праця	0,0	9,0	8,0	0,0	10,0	8,0	2,2	8,4	9,2
Телебачення	0,0	11,5	14,9	0,0	8,0	4,0	0,0	8,2	7,4
Навчання	2,2	8,0	9,0	2,0	6,0	6,0	0,0	0,0	0,0
Фізкультура	3,2	2,0	1,8	2,0	4,0	4,0	2,2	6,6	7,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Щодо бажання змінити щось у власному житті, більшість здобувачів закладів П(ПТ)О ЕГ та КГ1 зазначили: здобути освіту та професію (37,7% та 40,0%), по-іншому ставитися до людей (28,3% та 26,0%) та влаштуватися на роботу (34,0% та 34,0%). Дещо інші плану у опитаних КГ2 – переважна їх більшість планують влаштуватися на роботу (82,0%), але здобувати професію не бажають (табл. 2.17). Особливе занепокоєння викликає бажання лише третини респондентів ЕГ та КГ1 влаштуватися на роботу після здобуття П(ПТ)О.

Таблиця 2.17. Життєві плани респондентів ЕГ та КГ (у %)

Життєві плани	ЕГ	КГ1	КГ2
Здобути освіту та професію	37,7	40,0	0,0
Змінити ставлення до людей	28,3	26,0	18,0
Влаштуватися на роботу	34,0	34,0	82,0
Всього	100,0	100,0	100,0

Життєві плани респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 різного віку істотно не відрізняються, лише серед осіб КГ2 різного віку жоден не планує здобути освіту та професію (табл. 2.18).

Таблиця 2.18. Життєві плани респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Життєві плани	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Здобути освіту та професію	2,2	13,3	14,4	2,0	22,0	18,0	0,0	0,0	0,0
Змінити ставлення до людей	2,2	15,7	12,6	2,0	14,0	12,0	4,4	5,6	8,0
Влаштуватися на роботу	3,2	14,7	21,7	4,0	14,0	12,0	4,4	33,4	44,2
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Більшість опитаних ЕГ, КГ1 та КГ2 (62,3%, 74,0% та 62,2% відповідно) виховувалися у неповних родин, а 15,1%, 12,0% та 11,1% взагалі є сиротами. Частка осіб, які виховувалися у благополучних родин, незначна (15,1%, 20,0% та 26,7%). Повних родин також небагато (22,6%, 14,0% та 26,7%) (табл. 2.19). Тобто, у досліджуваних переважають неблагополучні неповні родини, які негативно впливають на процес їх професійного становлення.

Таблиця 2.19. Родини респондентів ЕГ та КГ (у %)

Родина	ЕГ	КГ1	КГ2
Повна	22,6	14,0	26,7
Неповна	62,3	74,0	62,2
Благополучна	15,1	20,0	26,7
Неблагополучна	69,8	68,0	62,2
Сироти	15,1	12,0	11,1

Істотної різниці між віковими групами респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 нами не виявлено, у всіх вікових групах переважають особи, які виховувалися у неповних родин (табл. 2.20).

Таблиця 2.20. Повнота родини респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Родина	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Повна	2,2	12,0	10,6	2,0	8,0	6,0	2,2	16,7	10,0
Неповна	3,2	24,0	30,7	4,0	38,0	28,0	4,4	25,0	28,4
Сироти	2,2	7,7	7,4	2,0	4,0	8,0	2,2	5,5	5,6
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Більшість респондентів різного віку ЕГ, КГ1 та КГ2 виховувалися у неблагополучних родин, значущих відмінностей за цим показником між віковими групами досліджуваних також не виявлено (табл. 2.21).

Табл. 2.21. Благополучність родини респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Родина	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Благополучна	2,2	6,9	8,2	2,0	10,0	8,0	2,2	14,5	10,0
Неблагополучна	3,2	29,1	33,1	4,0	36,0	26,0	4,2	27,2	28,4
Сироти	2,2	7,7	7,4	2,0	4,0	8,0	2,2	5,5	5,6
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Соціальне оточення переважної більшості респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 на волі складалося з непорядних людей (66,7%, 64,0% та 65,5%), порядних людей було значно менше (33,3%, 36,0% та 34,5%). Можливо, це було однією з причин їх делінквентної поведінки. Виявлено відсутність значущих відмінностей за цим показником між віковими групами досліджуваних (табл. 2.22).

Таблиця 2.22. Соціальне оточення респондентів ЕГ та КГ різного віку на волі (у %)

Соціальне оточення	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Порядне	2,4	15,3	15,6	2,0	16,0	18,0	3,2	16,3	15,0
Непорядне	5,2	28,4	33,1	6,0	34,0	24,0	5,6	30,9	29,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Анкетування показало, що майже половина респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 (41,5%, 54,0% та 47,2% відповідно) підтримують відносини з рідними лише інколи, як правило, шляхом листування та отримання посилок без особистих побачень. Лише незначна частка опитаних (26,4%, 22,0% та 22,0%) підтримують постійні зв'язки з рідними шляхом особистих побачень, а деяка їх частка (32,1%, 24,0% та 30,8%) взагалі не підтримують зв'язків з рідними (табл. 2.23). Серед останньої категорії опитаних є не тільки сироти, але й ті, хто втратив соціальні зв'язки.

Таблиця 2.23. Підтримання соціальних зв'язків респондентами ЕГ та КГ (у %)

Підтримання соціальних зв'язків	ЕГ	КГ1	КГ2
Постійно	26,4	22,0	22,0
Інколи	41,5	54,0	47,2
Не підтримують	32,1	24,0	30,8
Всього	100,0	100,0	100,0

Більшість респондентів різних вікових груп ЕГ, КГ1 та КГ2 не підтримують соціальні зв'язки з рідними, крім молодих осіб, які інколи підтримують стосунки з батьками. Інших відмінностей за цим показником не виявлено (табл. 2.24).

Таблиця 2.24. Підтримання соціальних зв'язків респондентами ЕГ та КГ різного віку (у %)

Частота соціальних зв'язків	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Постійно	0,0	6,6	4,7	0,0	14,0	10,0	0,0	24,4	22,0
Інколи	7,6	0,0	0,0	8,0	0,0	0,0	8,8	0,0	0,0
Не підтримує	0,0	37,1	44,0	0,0	36,0	30,0	0,0	22,8	22,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Про позитивний морально-психологічний клімат в середовищі респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 свідчить те, що більшість їх (88,7%, 84,0% та 88,9% відповідно) вважають себе повноцінними членами мікросередовища, лише деякі (11,3%, 16,0% та 11,1%) так не вважають. До останніх, як правило, належать особи з низьким соціальним статусом («аутсайтери»). Значущих змін за цим показником між віковими групами респондентів також не виявлено (табл. 2.25).

Таблиця 2.25. Повноцінність членства у спільноті респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Повноцінність членства	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Повноцінний	5,4	38,6	44,7	6,0	42,0	36,0	6,6	42,3	40,0
Неповноцінний	2,2	5,1	4,0	2,0	8,0	6,0	2,2	4,9	4,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Також позитивним є те, що більшість опитаних ЕГ та КГ1 (66,0%, 64,0% та 44,4% відповідно) бажають продовжувати підтримувати стосунки з іншими особами і після здобуття П(ПТ)О, але третина опитаних (34,0%, 36,0% та 55,6%) цього не бажає. Серед респондентів КГ2 ситуація протилежна: більшість їх (55,6%) не бажають підтримувати стосунки з особами, з якими вони разом відбували кримінальне покарання, і лише меншість (44,4%) цього бажають, що свідчить про кращі відносини між здобувачами освіти, ніж між особами, які не мають освіти і не бажають її здобувати. Крім цього, між віковими групами досліджуваних значущих відмінностей також не виявлено (табл. 2.26).

Таблиця 2.26. Бажання респондентів ЕГ та КГ різного віку підтримувати стосунки після звільнення (у %)

Бажання підтримувати стосунки	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Бажають	5,4	28,1	32,5	6,0	34,0	24,0	6,6	17,0	20,8
Не бажають	2,2	15,6	16,2	2,0	16,0	18,0	2,2	30,2	23,2
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Про позитивні внутрішньогрупові відносини також свідчить той факт, що більшість респондентів ЕГ та КГ1 (56,6% та 56,0%) вказали на переважання в їх мікросередовищі приємних для них людей, тоді як більшість КГ2 (68,9%) – на переважання різних (як приємних, так і неприємних) для них людей. Меншість осіб ЕГ та КГ1 (43,4% та 44,0%) вказали, що в їх середовищі є різні люди, тоді як в КГ2 на переважання приємних для них людей вказали лише 22,0% опитаних. На наявність неприємних людей вказали лише деякі засуджені КГ2 (11,0%) (табл. 2.27). Це свідчить про більш сприятливий мікроклімат серед здобувачів П(ПТ)О, ніж серед осіб, які не бажають здобувати освіти.

Таблиця 2.27. Сприйняття інших осіб респондентами ЕГ та КГ (у %)

Більшість людей	ЕГ	КГ1	КГ2
Приємні	56,6	56,0	20,0
Різні	43,4	44,0	68,9
Неприємні	0,0	0,0	11,1
Всього	100,0	100,0	100,0

Більшість респондентів ЕГ та КГ1 різного віку вказали на переважання в їх оточенні приємних для них людей, тоді як у осіб КГ2 всіх вікових категорій переважають особи, які вказали на переважання в їх відділенні різних людей (табл. 2.28). Це свідчить про відсутність значущих змін за цим показником у вікових груп опитаних.

Таблиця 2.28. Ставлення до інших осіб респондентів ЕГ та КГ (у %)

Більшість засуджених	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Приємні люди	4,0	27,6	25,0	5,0	36,0	22,0	3,0	12,6	12,0
Різні люди	3,6	16,1	23,7	3,0	14,0	20,0	4,8	24,5	24,0
Неприємні люди	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	10,1	8,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Про позитивні відносини між респондентами ЕГ, КГ1 та КГ2 також свідчить те, що більшість їх (67,9%, 73,9% та 75,6% відповідно) в цілому задоволені ставленням до них з боку інших людей, меншість (32,1%, 23,9% та 24,4%) дещо незадоволені ним. Також більшість опитаних (58,5%, 54,0% та 71,2%) вказали на наявність деяких непорозумінь, меншість (41,5%, 46,0% та 26,7%) вказали на безконфліктні доброзичливі стосунки (табл. 2.29). Це також свідчить про більш сприятливий мікроклімат серед здобувачів П(ПТ)О, ніж серед осіб, які не бажають здобувати освіту.

Таблиця 2.29. Внутрішньогрупові стосунки респондентів ЕГ та КГ (у %)

Стосунки	ЕГ	КГ1	КГ2
Безконфліктні	41,5	46,0	26,7
Деякі непорозуміння	58,5	54,0	71,1
Конфліктні	0,0	0,0	2,2
Всього	100,0	100,0	100,0

Більшість опитаних різного віку ЕГ, КГ1 задоволені ставленням до них з боку інших здобувачів П(ПТ)О, тоді як більшість осіб КГ2 різного віку цим ставленням незадоволені, що свідчить про відсутність значущих змін за цим показником між віковими групами респондентів (табл. 2.30).

Таблиця 2.30. Задоволеність ставленням до себе респондентів ЕГ та КГ (у %)

Задоволеність ставленням	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Задоволені	4,6	24,7	32,3	5,0	32,0	24,0	3,0	12,9	20,0
Незадоволені	3,0	19,0	16,4	3,0	18,0	18,0	5,8	34,3	24,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Більшість опитаних різного віку ЕГ та КГ1 вказали на безконфліктні відносини між здобувачами П(ПТ)О, а більшість КГ2 – на наявність деяких непорозумінь між ними та іншими особами (табл. 2.31). Це свідчить про відсутність значущих змін за цим показником у вікових груп респондентів.

Таблиця 2.31. Внутрішньогрупові стосунки респондентів ЕГ та КГ (у %)

Внутрішньогрупові стосунки	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Безконфліктні	4,6	23,7	28,7	5,0	35,0	22,0	2,6	17,8	18,0
Непорозуміння	3,0	20,0	20,0	3,0	15,0	20,0	4,4	27,2	24,0
Конфліктні	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	2,2	2,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Більшість респондентів ЕГ та КГ1 (83,0% та 70,0% відповідно) вважають, що в їх мікросередовищі склалися традиції взаємної підтримки та допомоги, тоді як у осіб КГ2 таких осіб меншість (44,2%), що свідчить про наявність позитивних традицій серед здобувачів П(ПТ)О та їх відсутність серед інших досліджуваних.

Більшість осіб різного віку ЕГ та КГ1 вважають, що в їх мікросередовищі склалися традиції взаємної підтримки та допомоги, тоді як більшість опитаних КГ2 так не вважають, що свідчить про відсутність значущих змін за цим показником між віковими групами досліджуваних (табл. 2.32).

Таблиця 2.32. Позитивні традиції в спільноті респондентів ЕГ та КГ (у %)

Позитивні традиції	ЕГ			КГ1			КГ2		
	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік	Молодий	Середній	Зрілий вік
Сформувалися	4,6	23,7	28,7	5,0	35,0	22,0	4,0	20,0	20,0
Не сформувалися	3,0	20,0	20,0	3,0	15,0	20,0	4,8	27,2	24,0
Всього	7,6	43,7	48,7	8,0	50,0	42,0	8,8	47,2	44,0

Таким чином, серед респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 переважають особи, які виховувалися у неповних неблагополучних родин, в оточенні непорядних людей, мають середній соціальний статус та ідентифікують себе як «просто людина». Серед негативних чинників виникнення стресу вони вказали: ізоляцію від родини та суспільства, режимні обмеження та конфлікти з іншими особами, а серед позитивних чинників протидії стресу: родину, спілкування, працю, навчання та перегляд телепередач. Після звільнення більшість опитаних планують: отримати освіту та професію, по-іншому ставитися до людей та влаштуватися на роботу.

Морально-психологічний клімат серед здобувачів освіти ЕГ та КГ1 досить позитивний: більшість опитаних вважають себе повноцінними членами спільноти, бажають продовжувати підтримувати стосунки і після здобуття П(ПТ)О, вказують на переважання в їх спільноті приємних для них людей, в цілому задоволені ставленням до них з боку інших, вказують на безконфліктні

доброзичливі стосунки, традиції взаємної підтримки та допомоги. Серед осіб, які не бажають здобувати освіту КГ2, морально-психологічний клімат менш позитивний: більшість опитаних не вважають себе повноцінними членами спільноти, не бажають продовжувати підтримувати стосунки після звільнення, вказують на переважання в їх спільноті неприємних для них людей, в цілому незадоволені ставленням до них з боку інших, вказують на конфліктні стосунки та відсутність традицій взаємної підтримки та допомоги.

Таким чином, виявлено відсутність значущих відмінностей між респондентами різних вікових груп ЕГ, КГ1 та КГ2 за більшістю соціально-психологічних показників: відносинам з рідними, соціальним статусом в мікросередовищі, соціальною ідентифікацією, негативними та позитивними чинниками психологічного стану, соціальним оточенням на волі, особливостями родини, повноцінністю членства у мікросередовищі, бажанням підтримувати відносини після звільнення, переважанням у спільноті певних людей, задоволеності ставленням з боку інших осіб, відносинами з ними, наявності традицій взаємодопомоги та взаємопідтримки.

2.3. Ціннісні орієнтації респондентів на констатувальному етапі експерименту

Серед термінальних цінностей найбільш значущими для респондентів усіх досліджуваних груп на констатувальному етапі дослідження є: здоров'я (1 ранг), матеріально забезпечене життя (2 ранг), свобода (3 ранг), вірні, гарні друзі (4 ранг), життєва мудрість (5 ранг) та розваги (6 ранг) (табл. 2.33).

Враховуючи те, що переважна більшість опитаних ЕГ, КГ1 та КГ2 зловживали алкоголем (73,6 %, 66 % та 71,1 % відповідно), а деякі навіть вживали наркотики (13,2 %, 12,0 % та 13,3 % відповідно), здоров'я є найбільш значущою термінальною цінністю для них. Більшість респондентів (60,4 %, 58,0 % та 55,6 % відповідно) постійно не працювали, тому гроші є другою за значущістю для

них цінністю. На третьому місці стоїть цінність свободи, якої вони позбавлені (табл. 2.33). Саме ізоляцію від родини і суспільства значна їх частка (50,9 %, 42,0 % та 20,0 % відповідно) вважають найбільшим вагомими причинами їх стресу.

Четверте місце серед термінальних цінностей опитаних ЕГ, КГ1 та КГ2 на констатувальному етапі дослідження посідають друзі. Тому серед головних позитивних чинників, які допомагають їм долати стрес, значна частка респондентів (17,0 %, 20,0 % та 20,0 % відповідно) називають спілкування. На п'ятому місці серед термінальних цінностей представників ЕГ, КГ1 та КГ2 на констатувальному етапі дослідження знаходиться життєва мудрість (табл. 2.33). Її обирали, як правило, особи зрілого віку, яких серед опитаних майже половина (48,7 %, 42,0 % та 44,0 % відповідно).

Шосте місце серед термінальних цінностей опитаних займають розваги (табл. 2.33). Вона більш значуща для осіб молодого віку, яких небагато (7,6 %, 8,0 % та 8,8 % відповідно), але для інших опитаних також важлива. Тому серед головних чинників, які допомагають їм долати стрес, більшість опитаних вказали телебачення (34,0 %, 12,0 % та 15,6 % відповідно), літературу (17,0 %, 12,0 % та 6,7 % відповідно) та спорт (3,8 %, 8 % та 6,7% відповідно). Причому спорт обирають, як правило, молоді особи, літературу та телебачення — особи середнього та зрілого віку.

Індиферентними термінальними цінностями для осіб усіх груп на констатувальному етапі дослідження є: впевненість у собі (7 ранг), продуктивне життя (8 ранг), активне життя (9 ранг), цікава робота (10 ранг), любов (11 ранг), краса природи, мистецтва (12 ранг) (табл. 2.33).

На значущість впевненості у собі, активного та продуктивного життя вказали, як правило, молоді особи, яких небагато (7,6 % в ЕГ, 8,0 % у КГ1, 8,8 % в КГ2). Також для осіб молодого та середнього віку важливим є наявність не будь-якої, а саме цікавої роботи. Незважаючи на те, що усі особи ЕГ та КГ1 здобувають П(ПТ)О, а переважна більшість осіб КГ2 (82,2 %) мають професію, лише третина їх (34,0 %, 34,0 % та 40,0 % відповідно) прагнуть працевлаштуватися після здобуття освіти. На значущість любові вказали, як

правило, молоді особи, яких в ЕГ, КГ1 та КГ2 небагато (7,6 %, 8,0 % та 8,8 % відповідно). Краса природи та мистецтва не є значущою для осіб ЕГ та КГ1 (табл. 2.33).

До незначущих термінальних цінностей респонденти усіх груп віднесли: суспільне визнання (13 ранг), щасливе сімейне життя (14 ранг), пізнання, інтелектуальний розвиток (15 ранг), розвиток (16 ранг), творчість (17 ранг), щастя інших (18 ранг) (табл. 2.33).

Суспільне визнання більш значуще для молодих осіб, яких небагато (7,6 % в ЕГ, 8,0 % в КГ1, 8,8 % в КГ2). Враховуючи те, що лише незначна частка осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 одружені (11,3 %, 22,0 % та 24,4 % відповідно), а більшість їх (73,6 %, 66,0 %, 64,4 % відповідно) – розлучені, сім'я не є для них значущою цінністю. Цінності пізнання та розвитку також не є важливими для опитаних, серед яких переважна більшість (88,9 %, 80,0 %, 85,6 %) мають базову середню освіту.

Серед опитаних жоден не залучений до творчості, тому цінність творчості для них не актуальна. На останньому місці у осіб ЕГ та КГ1 знаходиться така термінальна цінність, як «щастя інших», що свідчить про їх егоїстичну спрямованість (табл. 2.33).

Таким чином, найбільш значущими для опитаних усіх груп на констатувальному етапі дослідження є такі термінальні цінності, як: здоров'я, матеріально забезпечене життя, свобода, вірні друзі, життєва мудрість та розваги. Менш значущими для них є: впевненість у собі, продуктивне життя, активне життя, цікава робота, любов, краса природи та мистецтва. Найменш значущими для них є: суспільне визнання, щасливе сімейне життя, пізнання, розвиток, творчість та щастя інших.

Таблиця 2.33. Термінальні цінності респондентів ЕГ та КГ на констатувальному етапі дослідження (ранг)

Термінальна цінність	Група		
	ЕГ	КГ1	КГ2
Активне, діяльне життя	9	9	9
Життєва мудрість	7	7	7
Здоров'я	1	1	1
Цікава робота	10	10	10
Краса природи, мистецтва	13	13	13
Любов	14	14	14
Матеріально забезпечене життя	2	2	2
Вірні, гарні друзі	4	4	4
Суспільне визнання	12	12	12
Пізнання, інтелектуальний розвиток	15	15	15
Продуктивне життя	8	8	8
Розвиток	16	16	16
Розваги	6	6	6
Свобода	3	3	3
Щасливе сімейне життя	14	14	14
Щастя інших	18	18	18
Творчість	17	17	17
Впевненість у собі	7	7	7

Серед інструментальних цінностей опитаних усіх груп на констатувальному етапі дослідження найбільш значущими є: високі запити (1 ранг), уміння мислити (2 ранг), стриманість (3 ранг), сміливість у відстоюванні своєї думки (4 ранг), широта поглядів (5 ранг), тверда воля (6 ранг) (табл. 2.34).

На високі запити вказали насамперед особи молодого віку (7,6 % у ЕГ, 8,0 % у КГ1, 8,8 % у КГ2). Серед основних планів респондентів після здобуття П(ПТ)О: влаштуватися на роботу (34,0 %, 34,0 % та 40,0% відповідно), налагодити відносини з рідними (28,3 %, 26,0 %, 14,4 % відповідно), у КГ2 – здобути освіту та професію (40,0 % та 15,6 % відповідно). Надзвичайно цінують представники ЕГ та КГ1 і уміння логічно мислити, бути стриманими, сміливими, вольовими та мати широкий світогляд. Саме ці якості визначають лідерство в професійному та дружньому середовищі.

Індиферентними термінальними цінностями для опитаних усіх груп на констатувальному етапі дослідження є: чесність (7 ранг), працьовитість (8 ранг), дбайливість (9 ранг), освіченість (10 ранг), відповідальність (11 ранг) та життєрадісність (12 ранг) (табл. 2.34).

Враховуючи, що всі досліджувані мають проблеми із законом, цінність чесності для них не є значущою (табл. 2.34). Щодо працьовитості, незважаючи на те, що усі особи ЕГ та КГ1 лише здобувають професію, а більшість осіб КГ2 (82,2 %) її мають, меншість їх (39,6 % ЕГ, 42,0 % КГ1 та 44,4 % КГ2) раніше постійно працювали, і лише третина (34,0 %, 34,0 % та 40,0 % відповідно) прагнуть працевлаштуватися після здобуття освіти.

Більшість осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 не звикли дбати про інших: лише незначна їх частка одружені (11,3 %, 22,0 % та 24,4 % відповідно), а переважна більшість (73,6 %, 66,0 % та 64,4 % відповідно) – розлучені. Освіченість також не є значущою цінністю для більшості респондентів враховуючи, що їх переважна більшість (88,9 %, 80,0 % та 85,6 %) мають лише базову середню освіту.

Така інструментальна цінність, як відповідальність, не є важливою для більшості опитаних, які не хочуть відповідати за власні вчинки (табл. 2.34). Життєрадісність також не є значущою цінністю для опитаних, які знаходяться в умовах соціальної депривації, що призводять до розвитку негативних психічних станів.

До незначущих інструментальних цінностей осіб усіх груп досліджуваних на констатувальному етапі дослідження віднесли: незалежність (13 ранг) непримиренність до недоліків (13 ранг), дисциплінованість (14 ранг), акуратність (15 ранг), вихованість (18 ранг), толерантність (17 ранг) (табл. 2.34).

Незалежність є незначущою цінністю для осіб ЕГ, КГ1 та КГ2, які знаходяться в умовах депривації, що призводять до максимальної їх залежності від адміністрації установи виконання покарань. Непримиренність до недоліків (як власних, так і інших людей), не характерна для цих осіб, які намагаються виправдовувати власні негативні вчинки і не втручатися у справи інших (табл. 2.34).

Дисциплінованість та акуратність також є незначущими інструментальними цінностями для більшості осіб ЕГ, КГ1 та КГ2, які звикли виконувати правила поведінки установи виконання покарань лише під контролем адміністрації. Найменш значущими для них є цінності вихованості та толерантності (табл. 2.34). Переважна більшість опитаних виховувалися у негативному оточенні (79,2 %, 78,0 % та 77,8 % відповідно), а також багато років провели в умовах криміногенного середовища, де вихованість та толерантність не заохочуються.

Таблиця 2.34. Інструментальні цінності респондентів ЕГ та КГ на констатувальному етапі дослідження (ранг)

Інструментальна цінність	Ранг		
	ЕГ	КГ1	КГ2
Акуратність	15	15	15
Вихованість	18	18	18
Високі запити	3	3	3
Життєрадісність	10	10	10
Дисциплінованість	14	14	14
Незалежність	12	12	12
Непримиренність до недоліків	13	13	13
Освіченість	10	10	10
Відповідальність	9	9	9
Уміння мислити	1	1	1
Стриманість	2	2	2
Сміливість у відстоюванні своєї думки	2	2	2
Тверда воля	4	4	4
Толерантність	17	17	17
Широта поглядів	4	4	4
Чесність	6	6	6
Працьовитість	7	7	7
Дбайливість	8	8	8

Таким чином, для опитаних усіх груп на констатувальному етапі дослідження найбільш значущими інструментальними цінностями є: високі запити, уміння мислити, стриманість, сміливість у відстоюванні власної думки,

широта поглядів та тверда воля. Менш значущими є: чесність, працьовитість, дбайливість, освіченість, відповідальність та життєрадісність. Найменш значущі для них є: незалежність, непримиренність до недоліків, дисциплінованість, акуратність, вихованість та толерантність.

З метою перевірки значень термінальних та інструментальних цінностей опитаних усіх груп на нормальність розподілу застосовувався критерій Колмогорова-Смірнова. Якщо його значущість перевищує 0,05 – приймається нульова гіпотеза (розподіл є нормальним), якщо вона менше чи дорівнює 0,05 – альтернативна гіпотеза (розподіл є відмінним від нормального).

Значущість майже всіх показників критерію Колмогорова-Смірнова для термінальних та інструментальних цінностей осіб усіх груп не перевищує 0,05, тому для встановлення значущих відмінностей між незалежними чи залежними вибірками доцільно застосовувати непараметричні критерії (табл. 2.35).

З метою встановлення зв'язку між термінальними та інструментальними цінностями респондентів усіх груп на констатувальному етапі дослідження був проведений кореляційний аналіз. Враховуючи, що значущість цінності визначається її рангом, ми застосовували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. За значенням коефіцієнту рангової кореляції Спірмена (КК) можна виділити кілька груп цінностей респондентів усіх груп на констатувальному етапі дослідження: «Базові цінності», «Цінності активного життя», «Естетичні цінності» та «Професійні цінності».

До групи «Базові цінності» входили цінності, які мають тісний зв'язок з цінністю «свобода»: сім'я (КК=0,69 в КГ1), щастя інших (0,62 в КГ1) та друзі (-0,66 в КГ1). Групу «Цінності активного життя» складають цінності, які мають тісний зв'язок з цінністю «активне життя»: життєва мудрість (0,93 в КГ1, -0,85 в КГ2), сміливість (-0,62 в ЕГ та -0,66 в КГ2), високі запити (0,61 в ЕГ та -0,74 в КГ1), здоров'я (0,62 в КГ1), продуктивне життя (-0,64 в ЕГ) та життєрадісність (-0,64 в ЕГ).

Таблиця 2.35. Показники критерію Колмогорова-Смірнова для термінальних та інструментальних цінностей респондентів ЕГ та КГ на констатувальному етапі дослідження

Цінність	ЕГ	КГ1	КГ2
Активне, діяльне життя	1,8**	1,9**	3,0**
Життєва мудрість	1,4*	2,8**	1,6*
Здоров'я	2,2**	3,7**	3,1**
Цікава робота	1,3	2,5**	1,8**
Краса природи, мистецтва	0,8	1,5*	1,8**
Любов	1,7**	1,7**	1,8**
Матеріально забезпечене життя	2,4**	1,6**	1,3
Вірні, гарні друзі	1,5*	2,0**	0,9
Суспільне визнання	1,2	1,7**	1,3*
Пізнання, інтелектуальний розвиток	1,8**	1,4	1,0
Продуктивне життя	2,5**	1,5*	1,6*
Розвиток	1,0	1,4	2,0**
Розваги	2,2**	1,6**	1,7**
Свобода	2,2**	1,5*	2,3**
Щасливе сімейне життя	1,5	1,7**	1,3
Щастя інших	3,9**	1,8**	1,5*
Творчість	2,2**	3,1**	2,3**
Впевненість у собі	3,4**	3,1**	2,6**
Акуратність	1,6*	1,6*	2,1**
Вихованість	2,9**	2,1**	1,8**
Високі запити	2,4**	2,2**	1,5*
Життєрадісність	3,2**	1,9**	1,4*
Дисциплінованість	2,1**	2,8**	1,5*
Незалежність	2,2**	3,0**	1,3
Непримиренність до недоліків	1,8**	1,2	1,7**
Освіченість	1,1	2,1**	1,7**
Відповідальність	1,2	1,4**	1,6*
Уміння мислити	1,5*	1,1	1,5*
Стриманість	1,0	1,2	1,9**
Сміливість у відстоюванні своєї думки	1,8**	1,4*	1,7**
Тверда воля	1,2	1,1	2,1**
Толерантність	1,6*	1,3	1,5*
Широта поглядів	1,2	1,4*	2,6**
Чесність	1,3	2,0**	2,7**
Працьовитість	1,2	2,9**	2,7**
Дбайливість	1,5*	2,8**	2,5**

** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Група «Естетичні цінності» складається з цінностей, які мають тісний зв'язок з цінністю «краса природи та мистецтва»: сім'я (-0,62 в КГ1), творчість (0,77 в КГ1), розваги (0,98 в ЕГ) та впевненість у собі (-0,99 в КГ1 та -0,87 в КГ2). До групи «Професійні цінності» входили цінності, які мають тісний зв'язок з цінністю «працьовитість»: широта поглядів (0,68 в ЕГ), дбайливість (0,76 в ЕГ, -0,98 в КГ1, -0,99 в КГ2), логічне мислення (0,65 в ЕГ та -0,77 в КГ2), стриманість (-0,67 в ЕГ), дисциплінованість (0,64 в ЕГ та -0,67 в КГ2) та вихованість (-0,74 в ЕГ).

З метою класифікації термінальних та інструментальних цінностей усіх груп опитаних на констатувальному етапі дослідження проводився кластерний аналіз методом міжгрупових зв'язків із застосуванням інтервальної міри «квадрат відстані Евкліда». Побудована дендрограма свідчить про наявність у всіх групах респондентів на констатувальному етапі дослідження чотирьох основних кластерів: «Сімейні цінності», «Цінності особистісного розвитку», «Базові цінності» та «Цінності активного життя» (рис. 2.3-2.5)

Кластерний аналіз свідчить про значущість сім'ї для осіб ЕГ – вона складає окремий кластер «Сімейні цінності», у респондентів КГ1 та КГ2 цей кластер значно ширший: любов, сім'я, краса природи та мистецтва, цікава робота та відповідальність. Кластер «Цінності особистого розвитку» у осіб усіх груп складається з аналогічних цінностей: творчість, вихованість, щастя інших та толерантність (рис. 2.3-2.5).

До кластеру «Базові цінності» у опитаних усіх груп відносяться аналогічні цінності: свобода, матеріально забезпечене життя, здоров'я, а також якості, які дозволяють їх досягти: логічне мислення, сильна воля, сміливість, широта поглядів, стриманість. Кластер «Цінності активного життя» у респондентів усіх груп об'єднує такі цінності, як: активне життя, освіченість, розвиток, пізнання, непримиренність до недоліків, життєрадісність, незалежність та суспільне визнання (рис. 2.3-2.5).

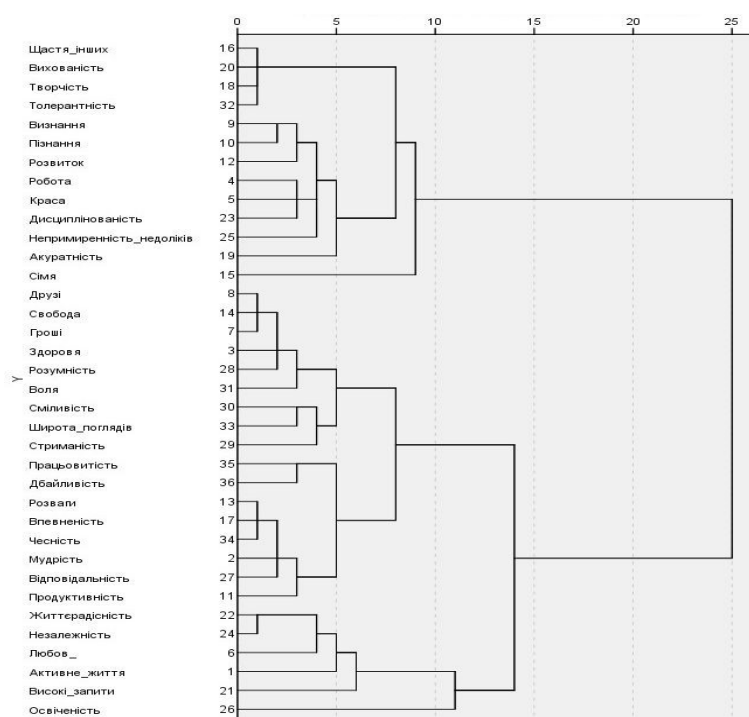


Рис. 2.3. Дендрограма кластерів термінальних та інструментальних цінностей здобувачів П(ПТ)О ЕГ

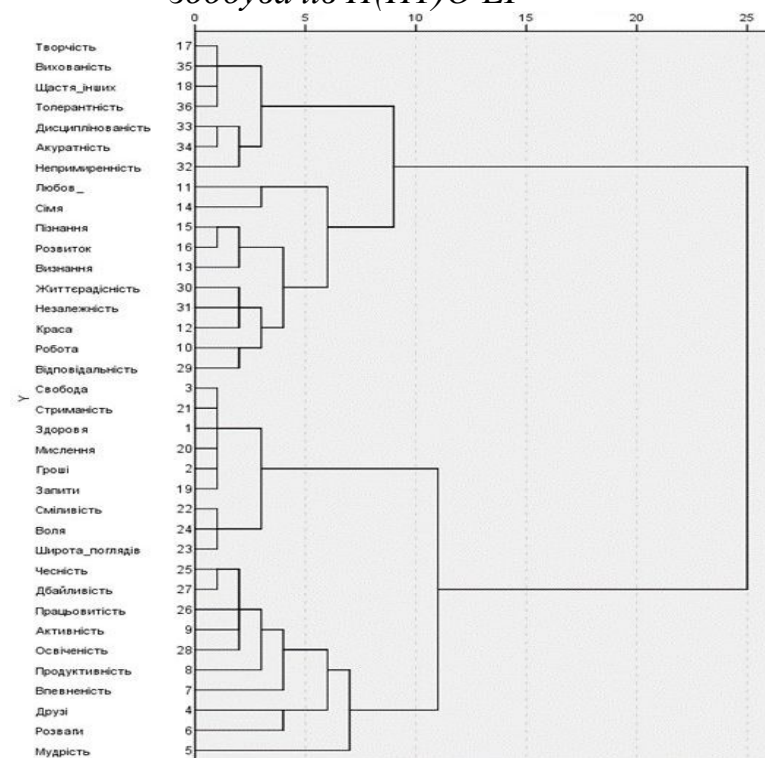


Рис. 2.4. Дендрограма кластерів термінальних та інструментальних цінностей здобувачів П(ПТ)О КГ1

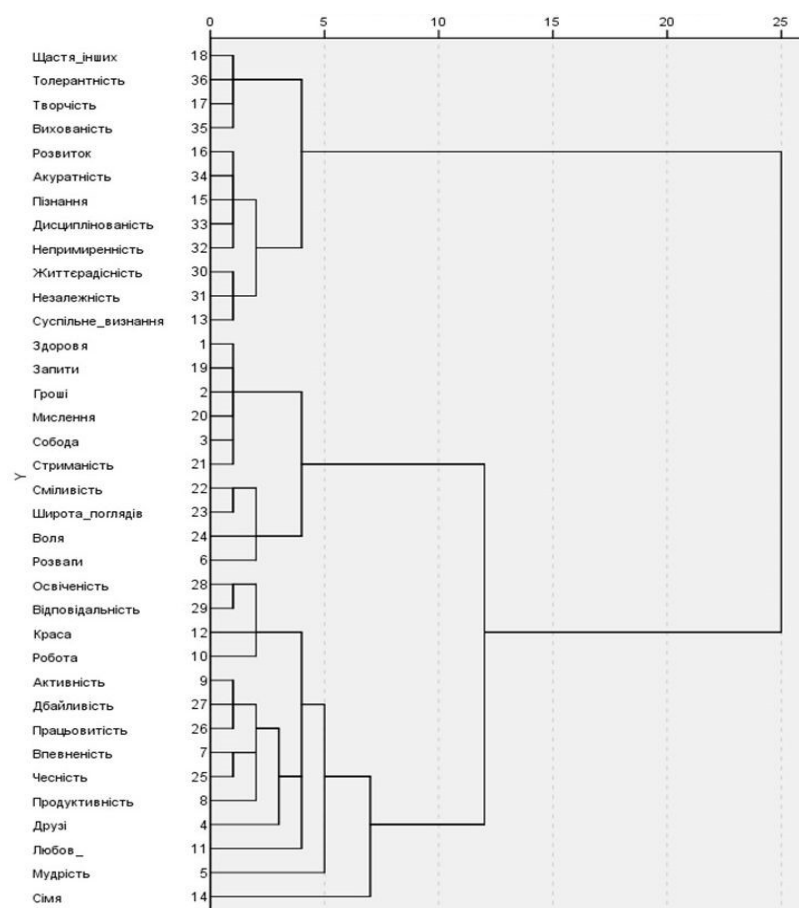


Рис. 2.5. Дендрограма кластерів термінальних та інструментальних цінностей осіб КГ2

З метою зниження розмірності термінальних та інструментальних цінностей респондентів усіх груп на констатувальному етапі дослідження проводився факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням методу обертання «варімакс з нормалізацією Кайзера» та визначення міри вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна та критерію сферичності Бартлетта.

Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей осіб ЕГ свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює п'яти. Ці п'ять факторів разом складають 59,7 % загальної дисперсії (перший фактор – 27,2 %, другий – 11,3 % третій – 8,8 %, четвертий – 7,2 %, п'ятий – 5,2 %). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,58, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів (рис. 2.6).

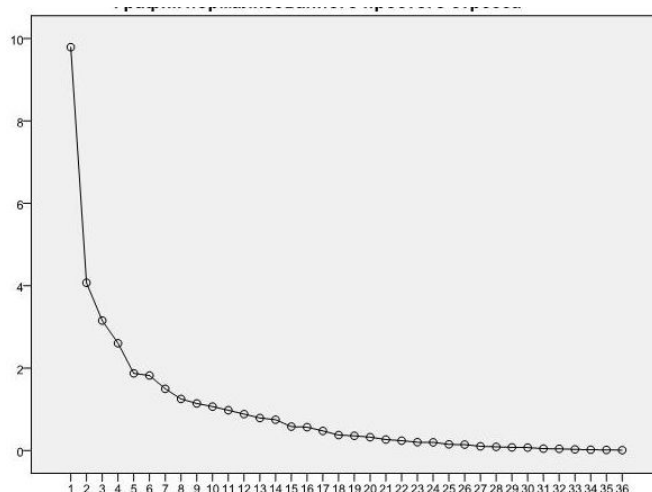


Рис. 2.6. Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей здобувачів освіти ЕГ

Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей осіб КГ1 свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює сім. Ці сім факторів разом складають 63,8 % загальної дисперсії (перший – 15,3 %, другий – 12,3 %, третій – 10,5 %, четвертий – 7,6 % п'ятий – 6,5 % шостий – 6,0 %, сьомий – 5,6 %). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,61, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів (рис. 2.7).

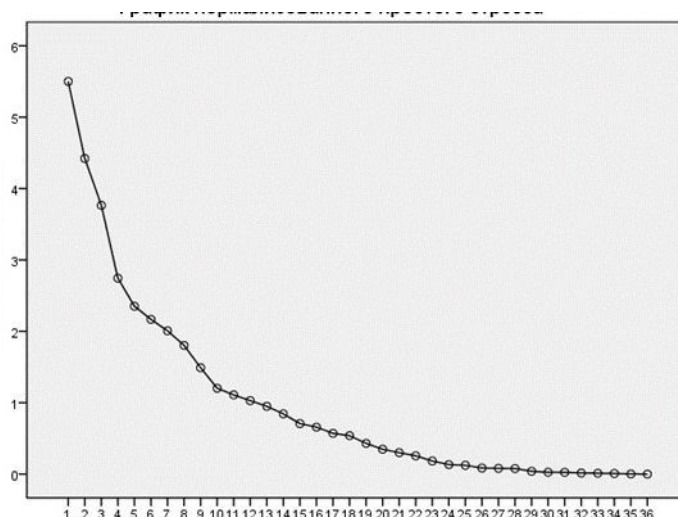


Рис. 2.7. Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей здобувачів освіти КГ1

Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей осіб КГ2 свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює дванадцять. Ці дванадцять факторів разом складають 80,7 % загальної дисперсії. Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,62, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів (рис. 2.8).

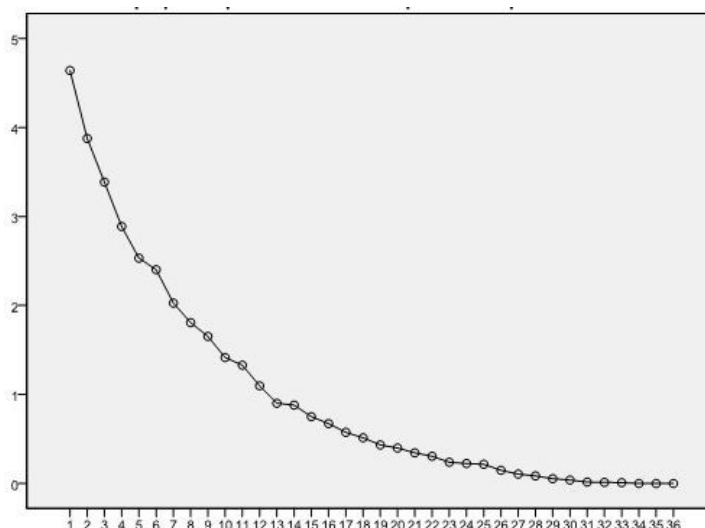


Рис. 2.8. Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей респондентів КГ2

Термінальні та інструментальні цінності осіб усіх груп на констатувальному етапі дослідження можна об'єднати у декілька факторів: «Базові цінності», «Сімейні цінності», «Цінності особистісного розвитку», та «Цінності активного життя».

Деякі цінності осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 належать до фактору «Базові цінності»: здоров'я (факторне навантаження 0,8 в ЕГ, 0,6 в КГ1, 0,72 в КГ2) та вірні друзі (-0,7, 0,7 та 0,4 відповідно). Фактор «Сімейні цінності» складають наступні цінності опитаних: сім'я (-0,6, 0,9 та -0,7 відповідно) та щастя інших (0,2, 0,8 та 0,7 відповідно). До фактору «Цінності особистісного розвитку» відносяться наступні цінності: вихованість (0,6, -0,5 та 0,6 відповідно) та непримиренність до недоліків (0,4, 0,6 та -0,9 відповідно). Найбільші навантаження за фактором «Цінності активного життя» мають наступні цінності: цікава робота (0,8, -0,7 та

0,9 відповідно), суспільне визнання (-0,6, -0,5 та -0,4 відповідно), пізнання (-0,8, 0,8 та -0,5 відповідно).

Отже, констатувальний етап дослідження дозволив визначити ієрархію термінальних та інструментальних цінностей здобувачів П(ПТ)О (ЕГ та КГ1) та осіб, які не здобувають освіти та не беруть участі у розвивальній програмі (КГ2). Кореляційний, кластерний та факторний аналіз дозволив виділити кілька груп цінностей опитаних: «Базові цінності», «Сімейні цінності», «Цінності активного життя», «Естетичні цінності» та «Професійні цінності».

2.4. Характеристики духовності респондентів на констатувальному етапі експерименту

Аналіз структури та інтегрального рівня індивідуальної релігійності православних та нерелігійних засуджених рецидивістів різного віку здійснювався на основі результатів психодіагностики за методикою «Психологічний тест рівня індивідуальної духовності» Мягкова І.Ф., Щербатих Ю.В. та Кравцова М.С. Вона дозволяє визначити ставлення здобувача закладів П(ПТ)О до духовних цінностей за 8 шкалами: «Ставлення досліджуваного до духовності як філософської концепції», «Ставлення до магії», «Вираження зовнішніх ознак духовності», «Тенденція шукати в духовності підтримку та втіху», «Підвищений інтерес до псевдонауки як сукупності загадкових явищ на основі вірувань, а не знань», «Віра в Творця і визнання існування вищої сили», «Духовна самосвідомість як ставлення особистості до духовних цінностей» та «Ставлення особистості до духовних цінностей як зразка моральних норм поведінки».

Дослідження показало, що переважна більшість осіб ЕГ (здобувачі закладів П(ПТ)О на етапі констатувального експерименту) мають низький рівень індивідуальної духовності за усіма шкалами: «Ставлення до духовності як філософської концепції» (96,2%), «Ставлення до магії» (79,2%), «Вираження зовнішніх ознак духовності» (79,2%), «Тенденція шукати в духовності підтримку

та втіху» (77,4%), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (69,8%), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (67,9%), «Духовна самосвідомість» (83,0%), «Духовні цінності як зразок моральних норм поведінки» (73,6%) та за сумарною шкалою (71,7%).

У них відсутнє прагнення до глибинного пізнання природи речей та явищ реальності, в основі яких лежить не матеріальна, а ідеальна, духовна першооснова: світовий розум, ідея, відчуття тощо. Також вони байдуже ставляться до магічного, культового та обрядового, у них слабо виражені зовнішні ознаки духовності, вони майже не шукають в ній підтримку і розраду, майже не виявляють інтересу до загадкових і таємничих явищ, в сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання. У більшості з них виявлена слабка тенденція вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ, а також наявність слабкої внутрішньої потреби в духовних цінностях, які для них не є зразком моральних норм поведінки.

Середній рівень індивідуальної духовності спостерігається лише у незначної частки респондентів ЕГ за шкалами «Ставлення до духовності як філософської концепції» (3,8%), «Ставлення до магії» (20,8%), «Вираження зовнішніх ознак духовності» (20,8%), «Тенденція шукати в духовності підтримку та втіху» (22,6%), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (30,2)%, «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (32,1%), «Духовна самосвідомість» (17,0%), «Духовні цінності як зразок моральних норм поведінки» (26,4%) та за сумарною шкалою (28,3%).

Вони мають деякий інтерес до магічного, культового та обрядового, у них виражені деякі зовнішні ознаки духовності, вони шукають в ній підтримку і розраду, виявляють незначний інтерес до загадкових і таємничих явищ, в сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання. У більшості з них виявлена тенденція вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ, а також наявність певної внутрішньої потреби в духовних цінностях, які для них є зразком деяких моральних норм поведінки.

Респондентів ЕГ з високим рівнем духовності виявлено не було. За всіма шкалами показники індивідуальної релігійності осіб ЕГ1 коливаються від 1 до 7 балів (розмах – від 4 до 6), середнє – від 1,93 до 3,19 (сумарна шкала – від 14 до 36, розмах 22, середнє – 21,7), що відповідає низькому їх рівню (табл. 2.36). Це свідчить про низький рівень у переважної їх більшості.

Стандартна похибка середнього також є незначною (від 0,13 до 0,23, за сумарною шкалою – 0,84), що можна сказати і про стандартне відхилення (від 0,98 до 1,66, за сумарною шкалою – 6,14) та дисперсію (від 0,96 до 2,75, за сумарною шкалою – 37,7) (табл. 2.36). Це свідчить про незначну відмінність переважної більшості показників від середнього значення.

Коефіцієнти асиметрії та ексцесу свідчать про розподіл показників, близький до нормального (коефіцієнт асиметрії від 0,54 до 1,18, коефіцієнт ексцесу – від -0,69 до 1,76). Стандартні похибки коефіцієнтів асиметрії та ексцесу також незначні (0,33 та 0,64 відповідно) (табл. 2.36).

Показники критерію Колмогорова-Смірнова для індивідуальної духовності осіб ЕГ становлять: для шкали «Ставлення до духовності як філософської концепції» (1,63, $p \leq 0,05$), «Ставлення до магії» (1,77, $p \leq 0,01$), «Вираження зовнішніх ознак духовності» (2,26, $p \leq 0,01$), «Тенденція шукати в духовності підтримку та втіху» (2,18, $p \leq 0,01$), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (1,74, $p \leq 0,01$), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (1,16, $p > 0,05$), «Духовна самосвідомість» (1,64, $p \leq 0,01$), «Духовні цінності як зразок моральних норм поведінки» (1,53, $p \leq 0,05$) та за сумарною шкалою (1,31) ($p > 0,05$) (табл. 2.36).

Таблиця 2.36. Результати описових статистик респондентів ЕГ за шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Описові статистики										
	Розмах	Мінімум	Максимум	Середнє	Стандартна похибка середнього	Стандартне відхилення	Дисперсія	Коефіцієнт асиметрії	Стандартна похибка коефіцієнту асиметрії	Коефіцієнт ексцесу	Стандартна похибка коефіцієнту ексцесу
Ставлення до духовності як філософської концепції	4	1	5	1,9	0,13	0,98	0,96	1,18	0,33	1,76	0,64
Ставлення до магії	5	1	6	2,5	0,22	1,59	2,52	0,79	0,33	-0,69	0,64
Вираження зовнішніх ознак духовності	5	1	6	2,4	0,23	1,66	2,75	1,09	0,33	-0,12	0,64
Тенденція шукати в духовності підтримку та втіху	5	1	6	3,0	0,20	1,47	2,16	1,00	0,33	-0,26	0,64
Підвищений інтерес до псевдонауки	5	1	6	3,1	0,17	1,26	1,58	0,54	0,33	-0,15	0,64
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	6	1	7	2,9	0,20	1,43	2,05	0,59	0,33	0,16	0,64
Духовна самосвідомість	5	1	6	2,6	0,19	1,35	1,82	0,93	0,33	0,27	0,64
Духовні цінності як зразок моральних норм поведінки	5	1	6	2,9	0,20	1,45	2,09	0,81	0,33	-0,06	0,64
Сумарна шкала	22	14	36	21	0,84	6,14	37,7	0,64	0,33	-0,75	0,64

Таким чином, переважна більшість респондентів ЕГ мають низький рівень індивідуальної духовності за усіма шкалами, середній її рівень спостерігається лише у незначної їх частки. Значущість критерію Колмогорова-Смірнова для переважної більшості шкал (крім «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» та сумарної) не перевищує 0,05, що свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, і дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними непараметричні критерії, а для шкал «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» та сумарної шкали – параметричні.

Аналіз показників індивідуальної духовності опитаних ЕГ за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчить, що найбільші їх показники спостерігаються у осіб зрілого віку (30,83 за сумарною шкалою), значно менші показники характерні для осіб середнього (19,16) та молодого віку (18,70) (табл. 2.37).

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб ЕГ за усіма шкалами тесту індивідуальної релігійності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Таблиця 2.37. Показники індивідуальної духовності респондентів ЕГ за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Вік		
	Молодий	Середній	Зрілий
Ставлення до духовності як філософської концепції	2,20	1,87	1,83
Ставлення до магії	1,60	1,87	5,17
Вираження зовнішніх ознак духовності	1,50	1,71	5,25
Тенденція шукати в духовності підтримку та втіху	2,10	2,45	5,58
Підвищений інтерес до псевдонауки	2,60	2,68	5,00
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	3,00	2,94	2,92
Духовна самосвідомість	2,90	2,58	2,50
Духовні цінності як зразок моральних норм поведінки	2,80	3,06	2,58
Сумарна шкала	18,70	19,16	30,83

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між показниками індивідуальної духовності респондентів ЕГ різного віку за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової виявили значущі відмінності за більшістю шкал: «Ставлення до магії» (29,9), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (30,8), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (32,1), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (27,7), та за сумарною шкалою (26,6) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$). Більші показники характерні для осіб зрілого віку, менші – для осіб молодого та середнього віку (табл. 2.37). Тобто, особи зрілого віку, порівняно з іншими,

більше цікавляться таємничими явищами, мають більш виражені ознаки зовнішньої духовності, шукають у ній підтримку та втіху, що обумовлено їх віковими особливостями. За деякими шкалами значущих відмінностей не виявлено: «Ставлення до духовності як філософської концепції» (0,43), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (0,01), «Духовна самосвідомість» (0,44), «Духовні цінності як зразок моральних норм поведінки» (1,06) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, у респондентів ЕГ індивідуальна духовність за більшістю шкал достовірно залежать від їх віку: більші показники – у осіб зрілого віку, дещо менші – у осіб середнього та молодого віку.

Результати аналізу середніх показників індивідуальної духовності респондентів ЕГ з різним освітнім рівнем за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про незначну їх різницю у осіб різних груп: у осіб з повною середньою освітою (22,1 за сумарною шкалою) та базовою середньою освітою (22,1) (табл. 2.38).

Таблиця 2.38. Показники індивідуальної духовності респондентів ЕГ з різним освітнім рівнем за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Освіта	
	Повна середня	Базова середня
Ставлення до духовності як філософської концепції	1,87	1,80
Ставлення до магії	2,81	2,60
Вираження зовнішніх ознак духовності	2,58	2,60
Тенденція шукати в духовності підтримку та втіху	3,26	3,30
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,29	3,70
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	2,77	3,40
Духовна самосвідомість	2,74	1,90
Духовні цінності як зразок моральних норм поведінки	2,81	2,80
Сумарна шкала	22,13	22,10

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова засуджених ЕГ за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл,

відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Показники непараметричного критерію Краскелла-Уоллеса між показниками індивідуальної духовності респондентів ЕГ1 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за переважною більшістю шкал: «Ставлення до духовності як філософської концепції» (7,2), «Ставлення до магії» (4,6), «Вираження зовнішніх ознак духовності» (0,8), «Тенденція шукати в духовності підтримку та втіху» (5,1), «Духовні цінності як зразок моральних норм поведінки» (4,8) та за сумарною шкалою (4,2) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Значущі відмінності виявлено лише за деякими шкалами: «Підвищений інтерес до псевдонауки» (8,2), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (9,0) та «Духовна самосвідомість» (8,5) (за усіма шкалами $p \leq 0,05$). За першими двома шкалами найбільші показники індивідуальної духовності виявлено у осіб з базовою середньою освітою, а за останньою – з повною середньою (табл. 2.38). На наш погляд, підвищений інтерес до псевдонауки та віра в Творця характерний для осіб з базовою середньою освітою тому, що переважна їх більшість – особи молодого віку, які цікавляться таємничими явищами та шукають їх причини. Внутрішня духовність, навпаки, більше притаманна особам із повною середньою освітою, серед яких переважають особи середнього та похилого віку, які прагнуть до духовного зростання.

Тобто, індивідуальна духовність респондентів ЕГ за більшістю шкал не залежить від їх освітнього рівня.

Результати аналізу середніх показників індивідуальної духовності респондентів ЕГ з різним сімейним станом за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про незначну їх різницю у осіб різних груп. Найбільші показники спостерігаються у розлучених осіб (22,5, за сумарною шкалою); дещо менші – у неодружених (19,8) та одружених засуджених (19,3) (табл. 2.39).

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова

осіб ЕГ за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Таблиця 2.39. Показники індивідуальної духовності осіб ЕГ з різним сімейним станом за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Сімейний стан		
	Розлучені	Неодружені	Одружені
Ставлення до духовності як філософської концепції	1,82	2,13	2,33
Ставлення до магії	2,82	1,88	1,83
Вираження зовнішніх ознак духовності	2,77	1,63	1,67
Тенденція шукати в духовності підтримку та втіху	3,36	2,50	2,17
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,46	2,88	1,83
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	2,87	3,00	3,33
Духовна самосвідомість	2,59	2,63	2,83
Духовні цінності як зразок моральних норм поведінки	2,79	3,13	3,33
Сумарна шкала	22,49	19,75	19,33

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між індивідуальною духовністю осіб ЕГ різного сімейного стану за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за майже усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (1,55), «Ставлення до магії» (2,26), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (3,82), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (4,11), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (0,51), «Релігійна самосвідомість» (0,12), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (1,25) та за сумарною шкалою (1,50) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Виключенням є лише шкала «Підвищений інтерес до псевдонауки» (9,56, $p \leq 0,01$), де виявлені значущі відмінності між особами різного сімейного стану: найбільші показники мають розлучені, дещо менші – неодружені, найменші –

одружені респонденти (табл. 2.39). На наш погляд, їх інтерес до псевдонауки розлучених осіб пояснюється значною долею серед них осіб похилого віку.

Тобто, у респондентів ЕГ індивідуальна духовність достовірно залежить від їх віку, але не залежать від їх сімейного стану та освітнього рівня.

За статусом в середовищі здобувачів закладів П(ПТ)О всі опитані поділяються на чотири групи: особи з високим статусом (лідери), з середнім (не претендують на лідерство), також низьким (аутсайтери). В ЕГ переважна більшість респондентів мають середній статус (84,9%), незначна доля (11,3%) – низький. В зв'язку з незначною часткою осіб з високим статусом (3,8 %), ми не враховували їх показники в процесі аналізу.

Результати аналізу індивідуальної духовності осіб ЕГ з різним статусом в середовищі здобувачів П(ПТ)О за шкалами тесту Д.О. Леонтєва свідчать про схожі показники у осіб з середнім (21,4 за сумарною шкалою) та низьким статусом (22,0) (табл. 2.40).

Таблиця 2.40. Показники індивідуальної духовності осіб ЕГ з різним статусом в середовищі здобувачів П(ПТ)О за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Соціальний статус	
	Середній	Низький
Ставлення до релігії як філософської концепції	1,84	1,50
Ставлення до магії	2,60	2,83
Вираження зовнішніх ознак релігійності	2,51	2,50
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	3,11	3,50
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,18	3,83
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	2,76	3,17
Релігійна самосвідомість	2,64	1,67
Релігія як зразок моральних норм поведінки	2,78	3,00
Сумарна шкала	21,42	22,0

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова засуджених ЕГ за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Манна-Уїтні.

Значення критерію Манна-Уїтні між показниками індивідуальної духовності осіб ЕГ з різним статусом в середовищі здобувачів закладів П(ПТ)О за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за більшістю шкал: «Ставлення до магії» (-1,43), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (-0,365), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (-1,72), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (-1,90) та за сумарною шкалою (-0,84) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

За чотирма шкалами значущі відмінності виявлено: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (-2,12), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (-2,06), «Релігійна самосвідомість» (-2,16) та «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (2,13) (за усіма шкалами $p \leq 0,05$).

За деякими з них більші показники виявлені у здобувачів закладів П(ПТ)О з низьким статусом («Підвищений інтерес до псевдонауки» та «Релігія як зразок моральних норм поведінки»), за іншими («Ставлення до релігії як філософської концепції» та «Релігійна самосвідомість») – навпаки (табл. 2.40). На нашу думку, більші показники за шкалами «Підвищений інтерес до псевдонауки» та «Релігія як зразок моральних норм поведінки» у осіб з низьким статусом пояснюється їх переважно молодим віком, для якого характерний інтерес до таємничих явищ та питань моралі та етики. Більші показники здобувачів П(ПТ)О середнього статусу за шкалами «Ставлення до релігії як філософської концепції» та «Релігійна самосвідомість», на наш погляд, пояснюється їх більш розвиненою внутрішньою духовністю.

Тобто, індивідуальна духовність осіб ЕГ за більшістю шкал не залежить від їх соціального статусу в освітньому середовищі.

За соціальною ідентичністю усі особи ЕГ поділяються на три групи: особи з професійною ідентичністю («майбутній робітник», «здобувач освіти», «учень», «майбутній слюсар» тощо), особи з сімейною ідентичністю («батько», «син», «член родини» тощо) та особи із загальною, громадянською чи національною ідентичністю («людина», «громадянин», «українець» тощо). В ЕГ переважна

більшість засуджених із загальною ідентичністю (71,7%), незначна доля (20,8%) – з професійною ідентичністю, ще менше – з сімейною (7,5%).

Результати аналізу показників індивідуальної духовності осіб ЕГ за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про наявність істотних відмінностей між ними: більші показники у здобувачів П(ПТ)О з сімейною (28,3 за сумарною шкалою), менш – у осіб з професійною та загальною ідентичністю (20,2 та 21,5 відповідно) (табл. 2.42).

Таблиця 2.42. Показники індивідуальної духовності респондентів ЕГ з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Соціальна ідентичність		
	Загальна	Професійна	Сімейна
Ставлення до релігії як філософської концепції	1,82	2,36	1,75
Ставлення до магії	2,63	2,00	3,50
Вираження зовнішніх ознак релігійності	2,47	2,09	3,50
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	3,21	2,36	4,00
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,37	2,09	4,50
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	2,89	3,55	1,75
Релігійна самосвідомість	2,39	2,73	4,50
Релігія як зразок моральних норм поведінки	2,68	3,00	4,75
Сумарна шкала	21,47	20,18	28,25

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова засуджених ЕГ за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса індивідуальної духовності засуджених ЕГ з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за майже усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (0,75), «Ставлення до магії» (2,12), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (1,01), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (5,77),

«Підвищений інтерес до псевдонауки» (4,34), «Релігійна самосвідомість» (5,22), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (4,30) та за сумарною шкалою (5,08) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Лише за шкалою «Підвищений інтерес до псевдонауки» (15,17, $p \leq 0,01$) виявлено значущі відмінності між здобувачами П(ПТ)О з різною соціальною ідентичністю. На наш погляд, більші показники за цією шкалою у осіб з сімейною ідентичністю обумовлені тим, що більшість їх середнього віку, одружені, мають значний життєвий, кримінальний та тюремний досвід, тому цікавляться різними таємничими явищами.

Тобто, індивідуальна духовність осіб ЕГ1 не залежить від жодного з досліджуваних соціально-психологічних чинників: статусу в освітньому середовищі, а також від їх соціальної ідентичності.

З метою встановлення тісноти зв'язку між показниками індивідуальної духовності здобувачів закладів П(ПТ)О ЕГ, а також їх віком, був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона. Результати кореляційного аналізу віку та показників індивідуальної духовності осіб ЕГ1 свідчать про наявність міцних значущих зв'язків між багатьма показниками.

Вік здобувачів закладів П(ПТ)О тісно пов'язаний з показниками їх індивідуальної духовності за шкалами «Ставлення до магії» (0,62), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,62) та «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (0,63) (табл. 20). Тобто, особині похилого віку, як правило, позитивно ставляться до магії, намагаються відвідувати релігійні обряди та шукають саме у релігії підтримку та втіху, і навпаки.

Показники за шкалою «Ставлення до магії» здобувачів закладів П(ПТ)О ЕГ тісно пов'язані з показниками їх індивідуальної духовності за шкалами «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,79), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (0,83), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (0,71) та за сумарною шкалою (0,75) (табл. 20). Тобто, респонденти, які позитивно ставляться до магії, намагаються відвідувати релігійні обряди, шукають у релігії підтримку та втіху та мають підвищений інтерес до псевдонауки, і навпаки.

Значення показників індивідуальної духовності опитаних ЕГ за шкалою «Вираження зовнішніх ознак релігійності» тісно пов'язані з показниками за іншими шкалами: «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (0,83), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (0,68) та за сумарною шкалою (0,78) (табл. 2.43). Тобто, особи з переважанням зовнішньої духовності шукають в релігії підтримку та втіху, мають підвищений інтерес до псевдонауки, і навпаки.

Значення показників індивідуальної духовності респондентів ЕГ за шкалою «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» тісно пов'язані з показниками за іншими шкалами: «Підвищений інтерес до псевдонауки» (0,81) та за сумарною шкалою (0,63) (табл. 2.43). Тобто, особи, які шукають в релігії підтримку та втіху, мають підвищений інтерес до псевдонауки, і навпаки.

Результати кореляційного аналізу віку та індивідуальної духовності осіб ЕГ свідчать про наявність міцних значущих прямих зв'язків між багатьма показниками: віком та показниками за більшістю шкал індивідуальної духовності («Ставлення до магії», «Вираження зовнішніх ознак релігійності», «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху», «Підвищений інтерес до псевдонауки» та за сумарною шкалою).

Результати кластерного аналізу індивідуальної духовності здобувачів освіти ЕГ дозволяють поділити їх на чотири кластери: «Низький рівень» (54,7% осіб, показник індивідуальної духовності за сумарною шкалою становить 17,0); «Рівень нижче середнього» (15,1% та 22,3 відповідно); «Рівень вище середнього» (7,5% та 27,3) та «Високий рівень» (22,7% та 29,4) (табл. 2.44).

Таблиця 2.43. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона індивідуальної релігійності засуджених ЕГ за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М.

Кравцової

Показники	Вік	Ставлення до релігії як філософської концепції	Ставлення до магії	Вираження зовнішніх ознак релігійності	Тенденція шукати в релігії підтримку	Підвищений інтерес до псевдонауки	Віра в Творця і вищу силу	Релігійна самосвідомість	Релігія як зразок моральних норм
Вік	1,00								
Ставлення до релігії як філософської концепції	-0,17	1,00							
Ставлення до магії	0,62**	-0,08	1,00						
Вираження зовнішніх ознак релігійності	0,62**	0,03	0,79**	1,00					
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	0,63**	-0,08	0,83**	0,83**	1,00				
Підвищений інтерес до псевдонауки	0,51**	-0,21	0,71**	0,68**	0,81**	1,00			
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	0,04	0,48**	-0,08	0,04	-0,06	-0,20	1,00		
Релігійна самосвідомість	-0,14	0,23	-0,04	0,07	-0,08	-0,07	0,10	1,00	
Релігія як зразок моральних норм поведінки	-0,16	0,34*	-0,10	-0,12	-0,09	-0,16	0,13	0,57**	1,00
Сумарна шкала	0,49**	0,33*	0,75**	0,78**	0,63**	0,30*	0,35*	0,35*	0,33*

* $p \leq 0,01$ ** $p \leq 0,05$

З метою класифікації індивідуальної духовності осіб ЕГ проводився кластерний аналіз методом міжгрупових зв'язків із застосуванням інтервальної міри «квадрат відстані Евкліда».

Показники критерію Красселла-Уоллеса свідчать про наявність значущих відмінностей між показниками індивідуальної духовності здобувачів закладів П(ПТ)О різних кластерів ЕГ за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової: «Ставлення до магії» (28,6), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (24,0), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (27,7), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (28,1), «Релігійна самосвідомість» (23,6), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (16,7) та сумарна шкала (39,2) (за цими шкалами $p \leq 0,01$), «Ставлення до релігії як філософської концепції» (8,19), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (10,0) (за цими шкалами $p \leq 0,05$).

Таблиця 2.44. Середні показники індивідуальної духовності респондентів ЕГ за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової різних кластерів

Шкали тесту	Кластер			
	Низький рівень	Рівень нижче середнього	Рівень вище середнього	Високий рівень
Ставлення до релігії як філософської концепції	1,68	2,00	3,75	1,86
Ставлення до магії	1,75	2,00	1,50	4,79
Вираження зовнішніх ознак релігійності	1,64	1,86	1,50	4,71
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	2,29	2,71	2,25	5,14
Підвищений інтерес до псевдонауки	2,61	3,14	2,00	4,71
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	2,68	2,43	5,50	3,00
Релігійна самосвідомість	1,93	4,14	5,00	2,57
Релігія як зразок моральних норм поведінки	2,39	4,00	5,75	2,57
Сумарна шкала	17,0	22,3	27,3	29,4

Більшість респондентів ЕГ, які входять до кластеру «Високий рівень», мають середній статус у освітньому середовищі (85,7%), похилого віку (85,7%), мають загальну ідентичність (78,6%), усі розлучені. На наш погляд, саме

похилий вік цих осіб обумовлює більш високі показники їх індивідуальної духовності.

Половина осіб ЕГ, які входять до кластеру «Рівень вище середнього», мають високий статус у освітньому середовищі та професійну ідентичність, розлучені, більшість мають середній вік (75,0%). На наш погляд, саме високий статус у освітньому середовищі, а також професійна ідентичність обумовлює більш високі показники їх індивідуальної духовності.

Усі особи ЕГ, які входять до кластеру «Рівень нижче середнього», мають середній статус у освітньому середовищі, більшість мають середній вік (85,7%), розлучені (71,4%), мають загальну ідентичність (57,1%).

Більшість осіб ЕГ, які входять до кластеру «Низький рівень», мають середній статус у освітньому середовищі (85,7%), середній вік (71,4%), розлучені (64,3%), мають загальну ідентичність (75,0%).

Тобто, кластери індивідуальної духовності респондентів ЕГ відрізняються за статусом у освітньому середовищі, соціальною ідентичністю та віком. Більші показники індивідуальної духовності мають здобувачі закладів П(ПТ)О похилого віку з високим статусом у освітньому середовищі з професійною ідентичністю.

З метою зниження розмірності індивідуальної духовності респондентів ЕГ проводився факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням методу обертання «варімакс з нормалізацією Кайзера» та визначення міри вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна та критерію сферичності Бартлетта.

Графік власних значень факторів індивідуальної духовності респондентів ЕГ свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює чотирьом (рис. 2.9). Ці фактори разом складають 88,7% загальної дисперсії (перший – 44,9%, другий – 19,1%, третій – 12,3% та четвертий – 12,3%). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,61, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів.

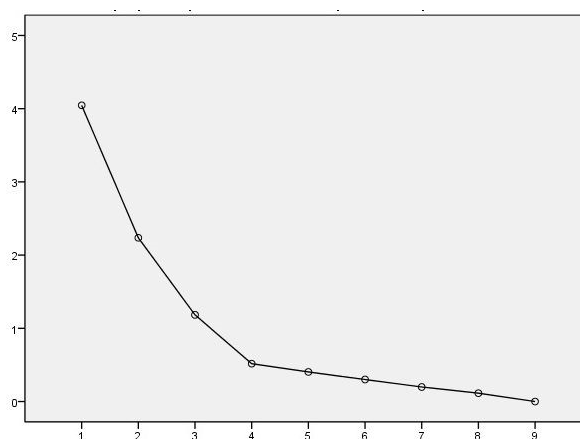


Рис. 2.9. Графік власних значень факторів індивідуальної духовності респондентів ЕГ

Факторні навантаження за шкалами індивідуальної духовності респондентів ЕГ свідчать, що до фактору «Магія та зовнішня релігійність» відносяться більшість шкал: «Ставлення до магії» (0,91), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,91), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (0,95), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (0,86) та сумарна шкала (0,86); до фактору «Внутрішня релігійність та мораль» — лише дві шкали: «Релігійна самосвідомість» (0,92) та «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (0,83); до фактору «Релігія як філософська концепція» — лише одна шкала «Ставлення до релігії як філософської концепції» (0,91); до фактору «Релігійна віра» — також одна шкала «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (0,96) (табл. 2.45).

Тобто, до фактору «Магія та зовнішня релігійність» відносяться більшість шкал («Ставлення до магії», «Вираження зовнішніх ознак релігійності», «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху», «Підвищений інтерес до псевдонауки» та сумарна шкала); до фактору «Внутрішня релігійність та мораль» — лише дві шкали («Релігійна самосвідомість» та «Релігія як зразок моральних норм поведінки»); до фактору «Релігія як філософська концепція» — лише одна шкала («Ставлення до релігії як філософської концепції»); до фактору «Релігійна віра» — також одна шкала («Віра в Творця і визнання існування вищої сили»).

Таблиця 2.45. Факторні навантаження за шкалами індивідуальної духовності респондентів ЕГ за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Фактори			
	Магія та зовнішня релігійність	Внутрішня релігійність та мораль	Релігія як філософська концепція	Релігійна віра
Ставлення до релігії як філософської концепції	-0,02	0,17	0,91	0,28
Ставлення до магії	0,91	-0,04	-0,05	-0,04
Вираження зовнішніх ознак релігійності	0,91	-0,10	0,08	0,08
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	0,95	-0,06	-0,03	-0,04
Підвищений інтерес до псевдонауки	0,86	-0,06	-0,20	-0,16
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	-0,02	0,05	0,25	0,96
Релігійна самосвідомість	-0,01	0,92	-0,06	0,12
Релігія як зразок моральних норм поведінки	-0,06	0,83	0,34	-0,07
Сумарна шкала	0,86	0,38	0,23	0,25

До КГ1 входили здобувачі закладу П(ПТ)О, які не брали участі у програмі розвитку моральних цінностей (53 особи). Переважна більшість їх мають середній рівень індивідуальної духовності за наступними шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (54,7%), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (90,6%), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (92,5%), «Релігійна самосвідомість» (100,0%), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (100,0%) та за сумарною шкалою (100,0%). Виключенням є три шкали, де меншість здобувачів П(ПТ)О мають середній рівень індивідуальної релігійності: «Ставлення до магії» (35,8%), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (45,3%), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (32,1,%) (табл. 2.46).

Такі особи мають деякий інтерес до магічного, культового та обрядового, у них виражені деякі зовнішні ознаки духовності, вони шукають в релігії

підтримку і розраду, виявляють інтерес до загадкових і таємничих явищ, в сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання. У них виявлена тенденція вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ, а також наявність внутрішньої потреби в релігійному віруванні, для них релігія є зразком моральних норм поведінки.

Низький рівень індивідуальної духовності спостерігається у більшості здобувачів освіти КГ1 лише за шкалами «Ставлення до магії» (64,2%), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (54,7%) та «Підвищений інтерес до псевдонауки» (67,9%). За трьома шкалами таких осіб меншість: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (45,3%), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (9,4,%), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (7,5%). За трьома шкалами таких осіб взагалі не виявлено: «Релігійна самосвідомість», «Релігія як зразок моральних норм поведінки» та за сумарною шкалою (табл. 2.46).

У таких здобувачів закладу П(ПТ)О відсутнє прагнення до глибинного пізнання природи речей та явищ реальності, в основі яких лежить не матеріальна, а ідеальна, духовна першооснова: світовий розум, ідея, відчуття тощо. Також вони байдуже ставляться до магічного, культового та обрядового, у них слабо виражені зовнішні ознаки духовності, вони майже не шукають в релігії підтримку і розраду, майже не виявляють інтересу до загадкових і таємничих явищ, в сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання, мають слабку тенденцію вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ.

Результати описових статистик респондентів КГ1 за шкалами тесту індивідуальної релігійності І. Мягова, Ю. Щербатих та М. Кравцової наведені у таблиці 2.47.

Таблиця 2.46. Індивідуальна духовність респондентів КГ1 за шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової (у %)

Шкали тесту	Високий	Середній	Низький
Ставлення до релігії як філософської концепції	0,0	54,7	45,3
Ставлення до магії	0,0	35,8	64,2
Вираження зовнішніх ознак релігійності	0,0	45,3	54,7
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	0,0	90,6	9,4
Підвищений інтерес до псевдонауки	0,0	32,1	67,9
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	0,0	92,5	7,5
Релігійна самосвідомість	0,0	100,0	0,0
Релігія як зразок моральних норм поведінки	0,0	100,0	0,0
Сумарна шкала	0,0	100,0	0,0

За всіма шкалами показники індивідуальної духовності респондентів КГ1 коливаються від 2 до 7 балів (розмах – від 3 до 5), середнє – від 3,32 до 5,06 (сумарна шкала – від 22 до 27, розмах 49, середнє – 33,6), що відповідає середньому їх рівню (табл. 2.47). Це свідчить про середній рівень у переважної їх більшості.

Стандартна похибка середнього також є незначною (від 0,11 до 0,17, за сумарною шкалою – 0,72), що можна сказати і про стандартне відхилення (від 0,83 до 1,27, за сумарною шкалою – 5,26) та дисперсію (від 0,69 до 1,61, за сумарною шкалою – 27,6). Це свідчить про незначну відмінність переважної більшості показників від середнього значення. Коефіцієнти асиметрії та ексцесу свідчать про розподіл показників, близький до нормального (коефіцієнт асиметрії від 0,48 до 1,39, коефіцієнт ексцесу – від -1,01 до 1,07). Стандартні похибки коефіцієнтів асиметрії та ексцесу також незначні (0,33 та 0,64 відповідно) (табл. 2.47).

Таблиця 2.47. Результати описових статистик респондентів КГ1 за шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Описові статистики										
	Розмах	Мінімум	Максимум	Середнє	Стандартна похибка середнього	Стандартне відхилення	Дисперсія	Коефіцієнт асиметрії	Стандартна похибка коефіцієнту асиметрії	Коефіцієнт ексцесу	Стандартна похибка коефіцієнту ексцесу
Ставлення до релігії як філософської концепції	4	2	6	3,6	0,11	0,83	0,69	0,72	0,33	1,01	0,64
Ставлення до магії	4	2	6	3,3	0,16	1,17	1,38	0,60	0,33	-0,6	0,64
Вираження зовнішніх ознак релігійності	5	2	7	3,8	0,17	1,27	1,61	0,98	0,33	0,09	0,64
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	4	3	7	4,7	0,16	1,19	1,41	0,76	0,33	-0,3	0,64
Підвищений інтерес до псевдонауки	4	2	6	3,5	0,13	0,93	0,87	1,39	0,33	1,07	0,64
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4	3	7	4,6	0,13	0,92	0,85	0,48	0,33	0,26	0,64
Релігійна самосвідомість	3	4	7	4,8	0,14	1,02	1,04	1,19	0,33	0,33	0,64
Релігія як зразок моральних норм поведінки	3	4	7	5,0	0,16	1,15	1,32	0,67	0,33	-1,0	0,64
Сумарна шкала	22	27	9	33	0,72	5,26	27,6	0,96	0,33	0,17	0,64

Показники критерію Колмогорова-Смірнова для індивідуальної духовності осіб КГ1 становлять: для шкали «Ставлення до релігії як філософської концепції» (1,74), «Ставлення до магії» (1,82), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (2,12), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (2,10), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (2,87), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (1,66), «Релігійна самосвідомість» (2,02), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (1,86) (для усіх шкал $p \leq 0,01$) та за

сумарною шкалою (1,51, $p \leq 0,05$). Тобто, значущість критерію усіх шкал не перевищує 0,05, що свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, і дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними непараметричні критерії.

До основних соціально-демографічних чинників, які досліджувалися шляхом анкетування, ми відносили: вік (молодий, середній та зрілий), сімейний стан (одружений, не одружений, розлучений) та освітній рівень (повна та базова середня освіта).

Серед респондентів КГ1 переважають особи середнього віку (58,5%), менше осіб похилого віку (22,6%), ще менше осіб молодого віку (18,9%).

Аналіз показників індивідуальної духовності осіб КГ1 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчить, що найбільші їх показники спостерігаються у респондентів зрілого віку (38,5 за сумарною шкалою), значно менші показники характерні для осіб середнього та молодого віку (32,5 та 31,4 відповідно) (табл. 2.48). Тобто, індивідуальна духовність здобувачів П(ПТ)О ЕГ2 в значній мірі залежать від їх віку, і ця залежність прямо пропорційна.

Таблиця 2.48. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ1 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Вік		
	Молодий	Середній	Зрілий
Ставлення до релігії як філософської концепції	3,70	3,58	3,83
Ставлення до магії	2,90	3,19	4,00
Вираження зовнішніх ознак релігійності	3,60	3,71	4,33
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	4,10	4,58	5,50
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,00	3,39	4,33
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4,50	4,65	4,75
Релігійна самосвідомість	4,70	4,68	5,25
Релігія як зразок моральних норм поведінки	5,10	4,77	5,75
Сумарна шкала	31,40	32,48	38,50

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ1 за усіма шкалами тесту індивідуальної релігійності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл,

відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між індивідуальною духовністю осіб КГ1 різного віку за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової показали значущі відмінності лише за деякими шкалами: «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (6,96, $p \leq 0,05$), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (11,93, $p \leq 0,01$) та за сумарною шкалою (11,78, $p \leq 0,01$). Тобто, у осіб похилого віку показники за цими шкалами вищі, ніж у осіб більш молодого віку. На наш погляд, здобувачі П(ПТ)О похилого віку, переважна більшість яких не мають соціально корисних зв'язків на волі, більше схильні шукати в релігії підтримку та втіху, ніж особи більш молодого віку, більшість з яких такі зв'язки мають. Також особи похилого віку більше схильні до ірраціонального мислення, ніж особи більш молодого віку, які мають більш раціональне мислення.

За іншими шкалами значущих відмінностей не виявлено: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (1,47), «Ставлення до магії» (4,36), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (3,08), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (0,27), «Релігійна самосвідомість» (1,35), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (5,16) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, у респондентів КГ1 індивідуальна релігійність за переважною більшістю шкал не залежать від їх віку.

За освітнім рівнем в КГ1 переважна більшість респондентів мають повну загальну середню освіту (58,5%), значно менше (по 37,8%) – базову середню. Результати аналізу середніх показників індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про незначну їх різницю у осіб різних груп: найменші показники у здобувачів П(ПТ)О з повною загальною середньою освітою (32,8 за сумарною шкалою), дещо більші – з базовою середньою (35,5) (табл. 2.49).

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова засуджених КГ1 за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл,

відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Таблиця 2.49. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Освіта	
	Повна середня	Базова середня
Ставлення до релігії як філософської концепції	3,80	3,65
Ставлення до магії	3,50	3,16
Вираження зовнішніх ознак релігійності	4,00	3,68
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	5,00	4,48
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,50	3,32
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	5,10	4,58
Релігійна самосвідомість	5,20	4,74
Релігія як зразок моральних норм поведінки	5,30	4,90
Сумарна шкала	35,20	32,81

Показники критерію Краскелла-Уоллеса індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (2,06), «Ставлення до магії» (3,00), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (3,06), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (2,75), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (6,03), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (3,21), «Релігійна самосвідомість» (4,55), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (1,32) та за сумарною шкалою (5,54) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, індивідуальна духовність респондентів КГ1 за усіма шкалами не залежать від їх освітнього рівня.

Також ми проаналізували залежність індивідуальної духовності респондентів КГ1 від їх сімейного стану. В КГ1 переважна більшість осіб розлучені (73,6%), значно менше неодружених (15,1%) та одружених (11,3%).

Результати аналізу середніх показників індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різним сімейним станом за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про незначну їх різницю у представників різних груп. Найбільші показники спостерігаються у неодружених осіб (36,6 за сумарною шкалою); дещо менші – у розлучених (33,4) та одружених (31,3) (табл. 2.50).

Таблиця 2.50. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різним сімейним станом за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Сімейний стан		
	Розлучені	Неодружені	Одружені
Ставлення до релігії як філософської концепції	3,67	3,75	3,50
Ставлення до магії	3,26	3,87	3,00
Вираження зовнішніх ознак релігійності	3,77	4,25	3,67
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	4,67	5,38	4,00
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,41	4,50	3,00
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4,64	4,63	4,67
Релігійна самосвідомість	4,85	4,87	4,50
Релігія як зразок моральних норм поведінки	4,92	5,50	5,33
Сумарна шкала	33,38	36,63	31,33

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ1 за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між індивідуальною духовністю респондентів КГ1 різного сімейного стану за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за майже усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (0,35), «Ставлення до магії» (1,71), «Вираження зовнішніх ознак релігійності»

(2,29), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (4,13), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (0,01), «Релігійна самосвідомість» (0,39), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (2,11) та за сумарною шкалою (4,36) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Виключенням є шкала «Підвищений інтерес до псевдонауки» (10,17, $p \leq 0,01$), де виявлені значущі відмінностей між ними. Найбільші показники за цією шкалою мають неодружені, дещо менші – одружені та розлучені особи. На наш погляд, вищі показники неодружених осіб пояснюються значною долею серед них осіб молодого віку, як більше цікавляться таємничими явищами, ніж особи похилого віку.

Тобто, у респондентів КГ1 індивідуальна духовність не залежить від жодного з досліджуваних соціально-демографічних чинників: віку, сімейного стану та освітнього рівня.

Також ми проаналізували залежність індивідуальної духовності респондентів КГ1 від їх локусу контролю. В КГ1 переважають особи, які мають внутрішній локус контролю (64,2%), значно менше респондентів мають зовнішній локус контролю (35,8%).

Аналіз показників індивідуальної духовності респондентів КГ1 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчить, що вони мало залежать від локусу контролю: дещо більші у осіб із внутрішнім локусом контролю (34,4 за сумарною шкалою), дещо менші – у осіб із зовнішнім локусом контролю (32,4) (табл. 2.51). На наш погляд, здобувачі П(ПТ)О з більшим рівнем духовності більш схильні до критичного самоаналізу власної поведінки.

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ1 за усіма шкалами тесту індивідуальної релігійності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Манна-Уїтні.

Таблиця 2.51. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різними причинами злочину за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Локус контролю	
	Зовнішній	Внутрішній
Ставлення до релігії як філософської концепції	3,79	3,59
Ставлення до магії	2,74	3,65
Вираження зовнішніх ознак релігійності	3,37	4,09
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	4,16	5,00
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,05	3,79
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4,89	4,50
Релігійна самосвідомість	4,95	4,74
Релігія як зразок моральних норм поведінки	4,95	5,12
Сумарна шкала	32,35	34,35

Показники критерію Манна-Уїтні індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різними локусами контролю за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за більшістю шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (-0,73), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (-1,62), «Релігійна самосвідомість» (-0,79), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (-0,51) та сумарною шкалою (-1,33) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Але за чотирма шкалами виявлені значущі відмінності між особами КГ1 з різними локусами контролю: «Ставлення до магії» (-2,51, $p \leq 0,05$), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (-1,99, $p \leq 0,05$), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (-2,19, $p \leq 0,05$), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (-2,80, $p \leq 0,01$). Більші показники індивідуальної духовності за цими шкалами характерні для осіб з внутрішнім локусом контролю. На наш погляд, здобувачі П(ПТ)О, схильні до самоаналізу, більше цікавляться надприродними явищами, критично оцінюють власні можливості, тому шукати в релігії підтримку та втіху.

Тобто, індивідуальна духовності респондентів КГ1 за більшістю шкал не залежать від їх локусу контролю.

За наявності залежності респонденти КГ1 поділяються на: осіб з алкогольною чи наркотичною залежністю, а також осіб, які жодної залежності не мають. В КГ1 переважають особи, які раніше зловживали алкоголем (73,6%), значно менше осіб, які раніше вживали наркотики, а також таких, які на волі не вживали наркотики та не зловживали алкоголем (по 13,2% відповідно).

Аналіз показників індивідуальної духовності респондентів КГ1 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчить, що вони мало залежать від їх алкогольної чи наркозалежності: найбільші вони у осіб із наркозалежністю та без залежностей (36,6 та 36,1 відповідно за сумарною шкалою), дещо менші – у осіб із алкогольною залежністю (32,7) (табл. 2.52).

Таблиця 2.52. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ1, які раніше вживали алкоголь чи наркотики, за шкалами тесту І. Мягкова, Ю.

Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Раніше вживали		
	Алкоголь	Наркотики	Не вживали
Ставлення до релігії як філософської концепції	3,64	3,86	3,57
Ставлення до магії	3,15	3,86	3,71
Вираження зовнішніх ознак релігійності	3,62	4,29	4,57
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	4,51	5,43	5,00
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,26	4,43	4,14
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4,56	5,29	4,43
Релігійна самосвідомість	4,77	4,57	5,29
Релігія як зразок моральних норм поведінки	5,00	5,00	5,43
Сумарна шкала	32,67	36,57	36,14

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ1 за усіма шкалами тесту індивідуальної релігійності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між

ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса індивідуальної духовності респондентів КГ1, які раніше вживали алкоголь чи наркотики, за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за майже усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (0,12), «Ставлення до магії» (3,13), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (4,26), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (2,79), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (3,83), «Релігійна самосвідомість» (3,75), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (1,41) та за сумарною шкалою (5,07) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Виключенням є шкала «Підвищений інтерес до псевдонауки» (10,81, $p \leq 0,01$), де значущі відмінності між ними виявлено. Найбільші показники за цією шкалою отримані для осіб, які раніше вживали наркотики. На наш погляд, вони проявляють найбільший інтерес до містичних явищ, бо мають досвід перебування у змінених станах свідомості.

Тобто, не виявлено значущих відмінностей між індивідуальною духовністю респондентів КГ1 та жодним з досліджуваних кримінологічних чинників: локусом контролю, а також наявністю чи відсутністю певної залежності.

До основних соціально-психологічних чинників респондентів КГ1 ми відносили: статус в освітньому середовищі засуджених (високий - лідер, середній - не прагне до лідерства, низький - аутсайдер) та соціальну ідентифікацію (професійну, сімейну, громадянську, національну, іншу).

В КГ1 переважна більшість респондентів мають середній соціальний статус в освітньому середовищі (84,9%), незначна доля (11,3%) - низький. В зв'язку з незначною часткою осіб з високим статусом (3,8%), ми не враховували їх показники в процесі аналізу.

Результати аналізу індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різним соціальним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про дещо більші показники у осіб з низьким

статусом (36,5 за сумарною шкалою), у осіб з середнім статусом показники дещо менші (33,4) (табл. 2.53).

Таблиця 2.53. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різним соціальним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту І.

Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Соціальний статус	
	Середній	Низький
Ставлення до релігії як філософської концепції	3,64	4,00
Ставлення до магії	3,27	4,00
Вираження зовнішніх ознак релігійності	3,80	4,33
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	4,62	5,33
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,42	4,33
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4,67	4,67
Релігійна самосвідомість	4,87	4,67
Релігія як зразок моральних норм поведінки	5,02	5,33
Сумарна шкала	33,44	36,50

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова респондентів КГ1 за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Показники критерію Манна-Уїтні між показниками індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за майже усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (-1,83), «Ставлення до магії» (-1,36), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (-1,43), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (-0,87), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (-0,87), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (-1,16), «Релігійна самосвідомість» (-0,87), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (-0,35) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Виключенням є лише сумарна шкала, за якою значущі відмінності виявлено ($-2,01$, $p \leq 0,05$). За цією шкалою більші показники виявлені у осіб з низьким статусом (табл. 2.53). На нашу думку, це пояснюється негативним ставленням до них з боку інших осіб, тому в релігії вони шукають підтримку.

Тобто, індивідуальна духовності респондентів КГ1 за майже усіма шкалами не залежить від їх статусу в освітньому середовищі.

За соціальною ідентичністю всі респонденти КГ1 поділяються на дві групи: особи з професійною («майбутній робітник», «учень», «майбутній слюсар», «слухач курсів» тощо) та сімейною ідентичністю («батько», «син», «член родини» тощо). В КГ1 переважна більшість осіб із професійною ідентичністю (92,5%), незначна доля – з сімейною (7,5%).

Результати аналізу показників індивідуальної духовності респондентів КГ1 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про наявність істотних відмінностей між ними: більші показники у осіб з професійною (33,9 за сумарною шкалою), менші – у осіб з сімейною ідентичністю (30,8 відповідно) (табл. 2.54).

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова респондентів КГ1 за усіма шкалами тесту індивідуальної релігійності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Манна-Уїтні.

Показники критерію Манна-Уїтні індивідуальної духовності респондентів КГ1 з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» ($-0,33$), «Ставлення до магії» ($-0,40$), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» ($-1,52$), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» ($-0,65$), «Підвищений інтерес до псевдонауки» ($-1,28$), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» ($-0,50$), «Релігійна самосвідомість» ($-0,37$), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» ($-0,18$) та за сумарною шкалою ($-1,05$) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Таблиця 2.54. Показники індивідуальної духовності осіб КГ1 з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Соціальна ідентичність	
	Професійна	Сімейна
Ставлення до релігії як філософської концепції	3,67	3,50
Ставлення до магії	3,35	3,00
Вираження зовнішніх ознак релігійності	3,90	3,00
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	4,73	4,25
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,57	3,00
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4,63	4,75
Релігійна самосвідомість	4,84	4,50
Релігія як зразок моральних норм поведінки	5,06	5,00
Сумарна шкала	33,88	30,75

Тобто, індивідуальна духовність респондентів КГ1 не залежать від жодного з досліджуваних соціально-психологічних чинників: статусу в освітньому середовищі, а також від їх соціальної ідентичності.

З метою встановлення тісноти зв'язку між показниками індивідуальної духовності респондентів КГ1, а також їх віком та кількістю судимостей був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона.

Результати кореляційного аналізу віку та індивідуальної духовності респондентів КГ1 свідчать про наявність міцних значущих зв'язків між багатьма показниками.

Значення показників індивідуальної духовності респондентів КГ1 за шкалою «Вираження зовнішніх ознак релігійності» тісно пов'язана з показниками за шкалою «Ставлення до магії» (0,65) (табл. 2.55). Тобто, особи з переважанням зовнішньої духовності мають підвищений інтерес до магії, і навпаки, особи з внутрішньою духовністю мають негативне ставлення до магії.

Значення показників індивідуальної духовності респондентів КГ1 за шкалою «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» тісно пов'язана з показниками за шкалами «Ставлення до магії» (0,73) та «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,61) (табл. 2.55). Тобто, особи, які шукають в релігії підтримку та втіху, мають підвищений інтерес до магії, і характеризуються зовнішньою духовністю, і навпаки.

Значення показників індивідуальної духовності респондентів КГ1 за шкалою «Підвищений інтерес до псевдонауки» тісно пов'язана з показниками за шкалами «Ставлення до магії» (0,67), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,66) та «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (0,74) (табл. 2.55). Тобто, особи, які, мають підвищений інтерес до таємничих явищ, цікавляться магією, характеризуються переважно зовнішньою духовністю, а також шукають в релігії підтримку та втіху, і навпаки.

Значення показників індивідуальної духовності респондентів КГ1 за шкалою «Релігія як зразок моральних норм поведінки» тісно пов'язана з показниками за шкалою «Релігійна самосвідомість» (0,60) (табл. 2.55). Тобто, особи, які намагаються дотримуватися моральних приписів, характеризуються, як правило, зовнішньою духовністю, і навпаки.

Значення показників індивідуальної духовності респондентів КГ1 за сумарною шкалою тісно пов'язана з показниками за шкалами «Ставлення до магії» (0,62), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,61), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (0,67) та «Підвищений інтерес до псевдонауки» (0,62) (табл. 2.55). Тобто, особи, які, характеризуються вищим рівнем індивідуальної духовності, як правило, цікавляться надприродними явищами, мають виражені зовнішні ознаки духовності, шукають в релігії підтримку та втіху, і навпаки.

Таблиця 2.55. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона індивідуальної духовності респондентів КГ1 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Показники	Вік	Ставлення до релігії як філософської концепції	Ставлення до магії	Вираження зовнішніх ознак	Тенденція шукати в релігії підтримку	Підвищений інтерес до псевдонауки	Віра в Творця і вищу силу	Релігійна самосвідомість	Релігія як зразок моральних норм
Вік	1,00								
Ставлення до релігії як філософської концепції	-0,16	1,00							
Ставлення до магії	0,00	-0,08	1,00						
Вираження зовнішніх ознак релігійності	0,11	0,07	0,65**	1,00					
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	0,04	-0,05	0,73**	0,61**	1,00				
Підвищений інтерес до псевдонауки	0,13	-0,06	0,67**	0,66**	0,74**	1,00			
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	-0,09	0,27	-0,03	-0,09	-0,12	-0,07	1,00		
Релігійна самосвідомість	-0,22	0,29*	-0,09	-0,03	-0,08	-0,06	0,25	1,00	
Релігія як зразок моральних норм поведінки	-0,29*	0,34*	0,06	0,03	0,11	0,08	0,20	0,60**	1,00
Сумарна шкала	-0,20	0,36**	0,62**	0,61**	0,67**	0,62**	0,29*	0,46**	0,58**

** $p \leq 0,01$ * $p \leq 0,05$

Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової індивідуальної духовності респондентів КГ1 свідчать про наявність тісних прямих зв'язків між шкалами: «Ставлення до магії» ($K=0,72$), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,56), «Тенденція шукати

в релігії підтримку та втіху» (0,67), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (0,59), сумарна шкала (0,77) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$). За іншими шкалами тісних зв'язків між шкалами не виявлено: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (0,13, $p > 0,05$), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (0,14, $p > 0,05$), «Релігійна самосвідомість» (0,34, $p \leq 0,05$), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (0,32, $p \leq 0,05$).

Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність міцних значущих прямих зв'язків між показниками індивідуальної духовності респондентів КГ1 за більшістю шкал: «Ставлення до магії», «Вираження зовнішніх ознак релігійності», «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху», «Підвищений інтерес до псевдонауки» та за сумарною шкалою, за якими відбулися менші зміни впродовж формувального експерименту, тоді як між іншими шкалами, за якими відбулися більш значні зміни, тісних зв'язків не виявлено.

З метою класифікації індивідуальної духовності респондентів ЕГ2 проводився кластерний аналіз методом міжгрупових зв'язків із застосуванням інтервальної міри «квадрат відстані Евкліда».

Результати кластерного аналізу індивідуальної духовності респондентів КГ1 дозволяють поділити їх на чотири кластери: «Низький рівень» (58,5% засуджених, показник за сумарною шкалою індивідуальної релігійності становить 29,9); Кластер «Рівень нижче середнього» (17,0% та 35,8 відповідно); «Рівень вище середнього» (22,6% та 40,4 відповідно) та «Високий рівень» (1,9% та 49,0) (табл. 2.56).

Показники критерію Краскелла-Уоллеса свідчать про наявність значущих відмінностей між показниками індивідуальної духовності респондентів різних кластерів КГ1 за майже усіма шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової: «Ставлення до магії» (28,9), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (28,9), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (32,1), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (36,6), «Релігійна самосвідомість» (20,8), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (21,3) та сумарна шкала (40,6) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$). Лише за шкалами «Ставлення до релігії як філософської

концепції» (7,18) та «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (4,23) значущих відмінностей не виявлено (за обома шкалами $p > 0,05$).

Таблиця 2.56. Середні показники індивідуальної духовності респондентів КГ1 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової різних кластерів

Шкали тесту	Кластер			
	Низький рівень	Рівень нижче середнього	Рівень вище середнього	Високий рівень
Ставлення до релігії як філософської концепції	3,45	4,22	3,67	5,00
Ставлення до магії	2,81	2,78	5,08	3,00
Вираження зовнішніх ознак релігійності	3,19	3,67	5,67	3,00
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	4,13	4,11	6,58	5,00
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,13	3,00	5,00	3,00
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4,48	5,11	4,58	6,00
Релігійна самосвідомість	4,39	6,22	4,67	7,00
Релігія як зразок моральних норм поведінки	4,52	6,56	5,17	7,00
Сумарна шкала	29,9	35,8	40,4	49,0

До кластеру «Високий рівень» належить лише один респондент похилого віку із середнім статусом у освітньому середовищі, розлучений, з професійною ідентичністю. Половина осіб кластеру «Рівень вище середнього» похилого віку, переважна більшість мають середній статус у освітньому середовищі (75,0%), розлучені (66,7%), усі з професійною ідентичністю. На наш погляд, найвищі показники індивідуальної духовності пов'язані з їх похилим віком та професійною ідентичністю.

Майже половина представників кластеру «Рівень нижче середнього» молодого віку (44,4%), усі мають середній статус у освітньому середовищі, більшість розлучені (66,7%), з професійною ідентичністю (88,9%). Переважна

більшість представників кластеру «Низький рівень» середнього віку (71,0%), з середнім статусом у освітньому середовищі (83,9%), розлучені (77,4%), з професійною ідентичністю (90,3%).

Тобто, кластери індивідуальної духовності респондентів КГ1 відрізняються за віком, статусом у освітньому середовищі, а також соціальною ідентичністю.

З метою зниження розмірності індивідуальної духовності респондентів КГ1 проводився факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням методу обертання «варімакс з нормалізацією Кайзера» та визначення міри вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна та критерію сферичності Бартлетта.

Графік власних значень факторів індивідуальної духовності респондентів КГ1 свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює три (рис. 2.10). Ці фактори разом складають 76,52% загальної дисперсії (перший – 39,97%, другий – 21,66% та третій – 14,89%). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,59, а значущість критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів.

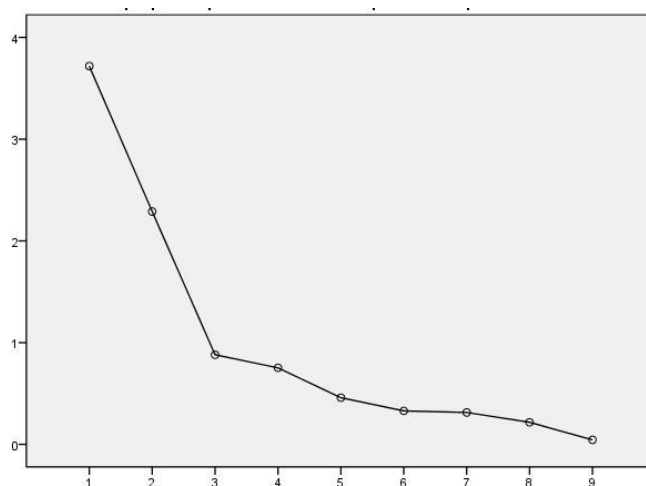


Рис. 2.10. Графік власних значень факторів індивідуальної духовності респондентів КГ1

Факторні навантаження за шкалами індивідуальної духовності респондентів КГ1 свідчать, що до фактору «Магія та зовнішня релігійність» відносяться більшість шкал: «Ставлення до магії» (0,88), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,83), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (0,89), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (0,88) та сумарна шкала (0,75); до фактору «Внутрішня релігійність та мораль» – лише дві шкали: «Релігійна самосвідомість» (0,86) та «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (0,88); до фактору «Релігійна віра та філософія» – також дві шкали: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (0,61) та «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (0,90) (табл. 2.57).

Тобто, більшість шкал індивідуальної духовності респондентів КГ1 відносяться до фактору «Магія та зовнішня релігійність» («Ставлення до магії», «Вираження зовнішніх ознак релігійності», «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху», «Підвищений інтерес до псевдонауки» та сумарна шкала); до «Релігійна віра та філософія» – лише дві шкали («Релігійна самосвідомість» та «Релігія як зразок моральних норм поведінки»); до третього – шкали «Ставлення до релігії як філософської концепції» та «Віра в Творця і визнання існування вищої сили».

КГ2 складалася з осіб, які не є здобувачами П(ПТ)О та не беруть участі у програмі розвитку моральних цінностей (50 осіб) (на етапі констатувального експерименту). Переважна більшість їх мають низький рівень індивідуальної духовності за майже усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (92,0%), «Ставлення до магії» (80,0%), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (86,0%), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (68,0%), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (72,0%), «Релігійна самосвідомість» (54,0%), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (42,0%) та за сумарною шкалою (60,0%). Виключенням є шкала «Віра в Творця і визнання існування вищої сили», де таких осіб меншість (38,0%).

Таблиця 2.57. Факторні навантаження духовності респондентів КГ1 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Фактори		
	Магія та зовнішня релігійність	Внутрішня релігійність та мораль	Релігійна віра та філософія
Ставлення до релігії як філософської концепції	-0,01	0,36	0,61
Ставлення до магії	0,88	-0,05	-0,02
Вираження зовнішніх ознак релігійності	0,83	0,00	0,02
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	0,89	0,04	-0,11
Підвищений інтерес до псевдонауки	0,88	0,01	-0,06
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	-0,04	0,05	0,90
Релігійна самосвідомість	-0,08	0,86	0,16
Релігія як зразок моральних норм поведінки	0,10	0,88	0,13
Сумарна шкала	0,75	0,54	0,32

Середній рівень індивідуальної духовності спостерігається лише у незначної частки осіб КГ2 за шкалами «Ставлення до релігії як філософської концепції» (8,0%), «Ставлення до магії» (20,0%), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (14,0%), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (32,0%), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (28,0%), «Релігійна самосвідомість» (46,0%), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (38,0%) та за сумарною шкалою (40,0%). Виключенням є шкала «Віра в Творця і визнання існування вищої сили», де таких засуджених більшість (62,0%),

Тобто, у переважної більшості осіб КГ2 з низьким рівнем індивідуальної духовності (від 38,0% до 92,0%) відсутнє прагнення до глибинного пізнання природи речей та явищ реальності, в основі яких лежить не матеріальна, а ідеальна, духовна першооснова: світовий розум, ідея, відчуття тощо. Також вони байдуже ставляться до магічного, культового та обрядового, у них слабо виражені зовнішні ознаки релігійності, вони майже не шукають в релігії

підтримку і розраду, майже не виявляють інтересу до загадкових і таємничих явищ, в сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання. У більшості з них виявлена слабка тенденція вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ, а також наявність слабкої внутрішньої потреби в релігійному віруванні, для них релігія майже не є зразком моральних норм поведінки.

Незначна частка осіб КГ2 (від 8,0% до 62,0%) за різними шкалами мають середній рівень індивідуальної духовності. Вони мають деякий інтерес до магічного, культового та обрядового, у них виражені деякі зовнішні ознаки духовності, вони шукають в релігії підтримку і розраду, виявляють незначний інтерес до загадкових і таємничих явищ, в сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання. У більшості з них виявлена тенденція вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ, а також наявність певної внутрішньої потреби в релігійному віруванні, для них релігія є зразком деяких моральних норм поведінки.

Результати описових статистик осіб КГ2 за шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової наведені у таблиці 2.58.

За всіма шкалами показники індивідуальної духовності респондентів КГ2 коливаються від 1 до 6 балів (розмах – від 3 до 4), середнє – від 2,12 до 3,82 (сумарна шкала – від 12 до 20, розмах 32, середнє – 24,5), що відповідає низькому їх рівню (табл. 2.58). Це свідчить про низький рівень у переважної їх більшості.

Стандартна похибка середнього також є незначною (від 0,12 до 0,16, за сумарною шкалою – 0,41), що можна сказати і про стандартне відхилення (від 0,83 до 1,07, за сумарною шкалою – 2,88) та дисперсію (від 0,69 до 1,28, за сумарною шкалою – 8,3). Це свідчить про незначну відмінність переважної більшості показників від середнього значення. Коефіцієнти асиметрії та ексцесу свідчать про розподіл показників, близький до нормального (коефіцієнт асиметрії від 0,23 до 0,99, коефіцієнт ексцесу – від -0,41 до 0,53). Стандартні похибки коефіцієнтів асиметрії та ексцесу також незначні (0,34 та 0,66 відповідно) (табл. 2.58).

Таблиця 2.58. Результати описових статистик осіб КГ2 за шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Описові статистики										
	Розмах	Мінімум	Максимум	Середнє	Стандартна похибка середнього	Стандартне відхилення	Дисперсія	Коефіцієнт асиметрії	Стандартна похибка коефіцієнту асиметрії	Коефіцієнт ексцесу	Стандартна похибка коефіцієнту ексцесу
Ставлення до релігії як філософської концепції	3	1	4	2,1	0,12	0,87	0,76	0,53	0,34	-0,21	0,66
Ставлення до магії	3	1	4	2,8	0,12	0,83	0,69	-0,27	0,34	-0,41	0,66
Вираження зовнішніх ознак релігійності	4	1	5	2,7	0,13	0,93	0,87	0,78	0,34	0,80	0,66
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	4	1	5	3,2	0,13	0,93	0,86	0,23	0,34	-0,08	0,66
Підвищений інтерес до псевдонауки	3	1	4	2,9	0,13	0,90	0,81	-0,71	0,34	0,00	0,66
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4	2	6	3,8	0,12	0,85	0,72	0,57	0,34	0,25	0,66
Релігійна самосвідомість	4	2	6	3,5	0,15	1,07	1,15	0,56	0,34	-0,12	0,66
Релігія як зразок моральних норм поведінки	4	2	6	3,3	0,16	1,13	1,28	0,99	0,34	0,53	0,66
Сумарна шкала	12	20	32	24	0,41	2,88	8,30	0,80	0,34	0,17	0,66

Показники критерію Колмогорова-Смірнова для індивідуальної духовності респондентів КГ2 становлять: для шкали «Ставлення до релігії як філософської концепції» (1,94), «Ставлення до магії» (1,80), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (1,89), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (1,88), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (2,09), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (1,67), «Релігійна самосвідомість» (1,69), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (2,06) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$) та за сумарною шкалою (1,19, $p > 0,05$).

Тобто, значущість критерію Колмогорова-Смірнова майже усіх шкал (крім сумарної) не перевищує 0,05, що свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, і дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними непараметричні критерії, а для сумарної шкали – параметричні.

Таким чином, переважна більшість осіб КГ2 мають низький рівень індивідуальної духовності за усіма шкалами, середній її рівень спостерігається лише у незначної їх частки.

До основних соціально-демографічних чинників, які досліджувалися шляхом анкетування, ми відносили: вік (молодий чи середній), сімейний стан (одружений, не одружений, розлучений) та освітній рівень (базова чи повна загальна середня освіта).

Серед осіб КГ2 переважають особи середнього віку (86,0%), менше осіб молодого віку (14,0%). Аналіз показників індивідуальної духовності респондентів КГ за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчить, що найбільші їх показники спостерігаються у осіб молодого віку (26,9 за сумарною шкалою), дещо менші показники характерні для осіб середнього віку (24,1) (табл. 2.59).

Таблиця 2.59. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ2 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Вік	
	Молодий	Середній
Ставлення до релігії як філософської концепції	2,71	2,02
Ставлення до магії	2,43	2,86
Вираження зовнішніх ознак релігійності	3,57	2,65
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	3,00	3,23
Підвищений інтерес до псевдонауки	2,14	3,05
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4,29	3,74
Релігійна самосвідомість	4,71	3,37
Релігія як зразок моральних норм поведінки	4,14	3,19
Сумарна шкала	26,86	24,12

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ2 за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Манна-Уїтні.

Показники критерію Манна-Уїтні між індивідуальною духовністю респондентів КГ різного віку за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової виявили значущі відмінності лише за чотирма шкалами: «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (-2,15, $p \leq 0,05$), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (-2,31, $p \leq 0,05$), «Релігійна самосвідомість» (-2,79, $p \leq 0,01$) та «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (-2,02, $p \leq 0,05$).

Більші показники індивідуальної духовності осіб КГ2 за більшістю зазначених шкал (крім шкали «Підвищений інтерес до псевдонауки») характерні для засуджених молодого віку, менші – для осіб середнього віку (табл. 2.59). Тобто, здобувачі П(ПТ)О молодого віку, порівняно з іншими, мають більш виражені ознаки зовнішньої духовності, намагаються дотримуватися моральних приписів. На наш погляд, це відбувається тому, що переважна їх більшість беруть активну участь у різних програмах диференційованого виховного впливу, в тому числі програмі «Професія».

За шкалою «Підвищений інтерес до псевдонауки», більші показники, навпаки, мають особи середнього віку, які більше цікавляться таємничими явищами, що відповідає їх віковим особливостям. Особи молодого віку мають більш розвинене критичне раціональне мислення, тому намагаються знайти їм логічне пояснення.

За більшістю шкал значущих відмінностей не виявлено: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (-1,41), «Ставлення до магії» (-1,24), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (-0,57), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (-1,29) та за сумарною шкалою (-1,66) (за усіма шкалами $p > 0,05$). Тобто, у респондентів КГ2 індивідуальна духовність за більшістю шкал не залежать від їх віку.

За освітнім рівнем в КГ2 переважна більшість респондентів мають повну загальну середню освіту (60,0%), значно менше – базову загальну середню освіту (40,0%).

Результати аналізу середніх показників індивідуальної духовності респондентів КГ2 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про незначну їх різницю у осіб різних груп: найбільші показники у осіб з повною загальною середньою освітою (26,1 за сумарною шкалою), дещо менші – у осіб з базовою загальною середньою освітою (24,8) (табл. 2.60).

Таблиця 2.60. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ2 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М.

Кравцової

Шкали тесту	Освіта	
	Повна середня	Базова середня
Ставлення до релігії як філософської концепції	2,00	2,10
Ставлення до магії	2,88	2,90
Вираження зовнішніх ознак релігійності	2,63	2,60
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	3,50	3,10
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,00	3,10
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	3,75	3,73
Релігійна самосвідомість	3,50	3,30
Релігія як зразок моральних норм поведінки	3,38	3,10
Сумарна шкала	24,75	23,97

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ2 за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Показники непараметричного критерію Краскелла-Уоллеса індивідуальної духовності респондентів КГ2 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за майже

усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (0,41), «Ставлення до магії» (3,09), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (5,07), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (1,42), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (1,75) «Релігійна самосвідомість» (4,43) «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (2,28) та за сумарною шкалою (2,04) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Значущі відмінності виявлено лише за шкалою «Підвищений інтерес до псевдонауки» (6,90, $p \leq 0,05$). Найбільші показники за цією шкалою виявлено у осіб з повною загальною середньою освітою, дещо менші – у осіб з базовою середньою освітою (табл. 2.60). На наш погляд, підвищений інтерес до псевдонауки характерний для осіб з повною загальною середньою освітою тому, що переважна їх більшість – особи середнього віку, які цікавляться таємничими містичними явищами.

Тобто, індивідуальна духовності респондентів КГ2 за майже усіма шкалами не залежать від їх освітнього рівня.

Також ми проаналізували залежність індивідуальної духовності респондентів КГ2 від їх сімейного стану. В КГ переважна більшість осіб розлучені (66,0%), значно менше одружених (22,0%) та неодружених (12,0%).

Результати аналізу середніх показників індивідуальної духовності респондентів КГ2 з різним сімейним станом за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про незначну їх різницю у осіб різних груп. Найбільші показники спостерігаються у неодружених осіб (27,8 за сумарною шкалою); дещо менші – у розлучених та одружених осіб (24,1 та 23,9) (табл. 2.61).

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ2 за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Таблиця 2.61. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ2 з різним сімейним станом за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Сімейний стан		
	Розлучені	Неодружені	Одружені
Ставлення до релігії як філософської концепції	2,00	3,00	2,00
Ставлення до магії	2,73	2,33	3,27
Вираження зовнішніх ознак релігійності	2,73	3,67	2,45
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	3,30	3,50	2,73
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,00	2,00	3,18
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	3,85	4,50	3,36
Релігійна самосвідомість	3,24	4,83	3,82
Релігія як зразок моральних норм поведінки	3,21	4,17	3,18
Сумарна шкала	24,09	27,83	23,91

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між індивідуальною духовністю респондентів КГ2 різного сімейного стану за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за більшістю шкал: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (4,48), «Ставлення до магії» (5,71), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (4,75), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (4,08), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (3,16) та за сумарною шкалою (5,31) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

За трьома шкалами виявлені значущі відмінності між індивідуальною духовністю респондентів різного сімейного стану: «Підвищений інтерес до псевдонауки» (6,68, $p \leq 0,05$), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (6,29, $p \leq 0,05$), «Релігійна самосвідомість» (11,93, $p \leq 0,01$).

Найбільші показники за шкалою «Підвищений інтерес до псевдонауки» мають одружені та розлучені особи (табл. 30). На наш погляд, це пояснюється їх більш старшим віком, коли збільшується інтерес до містичних явищ.

Найбільші показники за шкалами «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» та «Релігійна самосвідомість» мають, навпаки, неодружені

засуджені (табл. 2.61). На наш погляд, це пояснюється тим, що їх переважна більшість беруть участь у різних програмах диференційованого виховного впливу, в тому числі у програмі «Професія».

Тобто, у осіб КГ2 індивідуальна духовність не залежить від усіх досліджуваних соціально-демографічних чинників: віку, сімейного стану та освітнього рівня.

До основних кримінологічних чинників ми відносили: локус контролю (зовнішній чи внутрішній) та наявність або відсутність алкогольної чи наркотичної залежності.

Також ми проаналізували залежність індивідуальної духовності респондентів КГ2 від їх локусу контролю. В КГ2 переважають особи, які мають зовнішній локус контролю (66,0%), значно менше осіб, які мають внутрішній локус контролю (34,0%).

Аналіз показників індивідуальної духовності респондентів КГ2 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчить, що вони мало залежать від локусу контролю: дещо більші у осіб із зовнішнім локусом контролю (24,7 за сумарною шкалою), дещо менші – у осіб із внутрішніми його локусом (24,2) (табл. 2.62).

Таблиця 2.62. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ2 з різним локусом контролю за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Локус контролю	
	Зовнішній	Внутрішній
Ставлення до релігії як філософської концепції	2,15	2,06
Ставлення до магії	2,79	2,82
Вираження зовнішніх ознак релігійності	2,85	2,65
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	3,24	3,12
Підвищений інтерес до псевдонауки	2,88	3,00
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	3,82	3,82
Релігійна самосвідомість	3,64	3,41
Релігія як зразок моральних норм поведінки	3,33	3,29
Сумарна шкала	24,67	24,18

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ2 за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Манна-Уїтні.

Результати критерію Манна-Уїтні індивідуальної духовності респондентів КГ2 з різним локусом контролю за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (-0,55), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (-0,13), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (-0,75), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (-0,41), «Релігійна самосвідомість» (-0,30), «Ставлення до магії» (-0,15), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (-0,71), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (-0,04), сумарна шкала (-0,68) (за усіма шкалами $p > 0,05$). Тобто, індивідуальна духовність респондентів КГ2 за усіма шкалами не залежать від їх локусу контролю.

В КГ2 переважають особи, які раніше зловживали алкоголем (44,0%), значно менше осіб, які раніше вживали наркотики (34,0%), а також таких, які раніше не вживали наркотики та не зловживали алкоголем (22,0%). Аналіз показників індивідуальної духовності респондентів КГ2 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчить, що вони мало залежать від їх алкогольної чи наркозалежності: найбільші вони у осіб, які раніше вживали наркотики (24,7 за сумарною шкалою), дещо менші – у осіб, які раніше зловживали алкоголем та без залежностей (по 24,4) (табл. 2.63).

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ2 за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Таблиця 2.63. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ2, які раніше зловживали алкоголем та вживали наркотики, за шкалами тесту І.

Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Раніше вживали		
	Алкоголь	Наркотики	Не вживали
Ставлення до релігії як філософської концепції	1,95	2,35	2,09
Ставлення до магії	2,50	2,82	3,36
Вираження зовнішніх ознак релігійності	2,86	2,82	2,55
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	3,05	2,88	4,00
Підвищений інтерес до псевдонауки	2,91	2,76	3,18
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	4,05	3,76	3,45
Релігійна самосвідомість	3,64	3,94	2,82
Релігія як зразок моральних норм поведінки	3,45	3,47	2,82
Сумарна шкала	24,41	24,71	24,36

Показники критерію Краскелла-Уоллеса індивідуальної духовності респондентів КГ2, які мають алкогольну чи наркотичну залежність, за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової, свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за переважною більшістю шкал: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (1,64), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,68), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (1,17), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (3,82), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (2,51) та за сумарною шкалою (0,29) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Виключенням є шкали «Ставлення до магії» (8,16, $p \leq 0,05$), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (9,44, $p \leq 0,01$) та «Релігійна самосвідомість» (7,60, $p \leq 0,05$), де значущі відмінності між ними виявлено. Найбільші показники за шкалою «Релігійна самосвідомість» отримані для осіб, які раніше вживали наркотики. На наш погляд, вони мають вищий рівень внутрішньої духовності, бо прагнуть за допомогою віри позбутися наркозалежності. За іншими двома шкалами («Ставлення до магії» та «Тенденція шукати в релігії підтримку та

втіху») вищі показники індивідуальної духовності мають особи без залежностей. На наш погляд, більшість з них середнього віку без вираженої релігійної ідентифікації, які цікавляться містичними явищами. Також саме вони найбільше шукають в релігії підтримку та втіху, бо багато років провели в умовах соціальної ізоляції і, як правило, не мають соціальних зв'язків.

Тобто, за більшістю шкал не виявлено значущих відмінностей між індивідуальною духовністю респондентів КГ2 та жодним з досліджуваних кримінологічних чинників: локусом контролю та наявністю певної залежності.

До основних соціально-психологічних чинників ми відносили: статус в освітньому середовищі засуджених (вищий – лідер, середній – не прагне до лідерства, низький – аутсайдер) та соціальну ідентифікацію (професійну, сімейну, національну, громадянську, іншу). В КГ2 переважна більшість респондентів мають середній статус (82,0%), незначна доля – низький та високий (10,0% та 8,0%).

Результати аналізу індивідуальної духовності респондентів КГ2 з різним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про значні відмінності її показників. Найбільші показники у осіб з високим статусом (30,5 за сумарною шкалою), значно менші – у осіб з низьким та середнім статусом (25,8 та 23,8 відповідно) (табл. 2.64).

Таблиця 2.64. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ2 з різним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Соціальний статус		
	Високий	Середній	Низький
Ставлення до релігії як філософської концепції	4,00	1,93	2,20
Ставлення до магії	1,50	2,83	3,60
Вираження зовнішніх ознак релігійності	4,50	2,61	2,80
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	3,50	2,98	4,80
Підвищений інтерес до псевдонауки	1,25	3,05	3,20
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	5,00	3,73	3,60
Релігійна самосвідомість	5,50	3,44	3,00
Релігія як зразок моральних норм поведінки	5,50	3,20	2,60
Сумарна шкала	30,50	23,76	25,80

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ2 за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Значення критерію Краскелла-Уоллеса між показниками індивідуальної духовності респондентів КГ2 з різним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про наявність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (13,07, $p \leq 0,01$), «Ставлення до магії» (12,85), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (11,3, $p \leq 0,01$), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (14,64, $p \leq 0,01$), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (10,63, $p \leq 0,01$), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (6,90, $p \leq 0,05$), «Релігійна самосвідомість» (10,81, $p \leq 0,01$) та «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (12,09, $p \leq 0,01$) та за сумарною шкалою (14,86, $p \leq 0,01$).

Найбільш показники індивідуальної духовності мають місце у осіб КГ2 з високим статусом в освітньому середовищі (табл. 2.64). На наш погляд, це пояснюється їх активною участю у різних програмах диференційованого виховного впливу, в тому числі і у програмі «Професія».

Тобто, індивідуальна духовність респондентів КГ2 за усіма шкалами достовірно залежить від їх статусу в освітньому середовищі: найбільш її показники у здобувачів П(ПТ)О з високим статусом.

За соціальною ідентичністю усі респонденти КГ2 поділяються на три групи: особи з професійною ідентичністю («здобувач освіти», «майбутній робітник», «майбутній слюсар», «учень» тощо), особи з сімейною ідентичністю («батько», «син», «член родини» тощо) та особи із загальною, громадянською чи етнічною ідентичністю («людина», «громадянин», «українець» тощо). В КГ переважна більшість осіб із загальною ідентичністю (68,0%), незначна доля – з сімейною та професійною ідентичністю (18,0% та 14,0% відповідно).

Результати аналізу показників індивідуальної духовності респондентів КГ2 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про наявність істотних відмінностей між ними: більші показники у осіб з професійною ідентичністю (30,0 за сумарною шкалою), менш – у осіб з сімейною та загальною ідентичністю (24,3 та 23,4 відповідно) (табл. 2.65).

Таблиця 2.65. Показники індивідуальної духовності респондентів КГ2 з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Соціальна ідентичність		
	Загальна	Професійна	Сімейна
Ставлення до релігії як філософської концепції	2,00	2,86	2,00
Ставлення до магії	2,88	1,57	3,44
Вираження зовнішніх ознак релігійності	2,50	4,57	2,44
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	3,24	3,71	2,67
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,18	1,29	3,22
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	3,65	5,14	3,44
Релігійна самосвідомість	3,06	5,43	4,00
Релігія як зразок моральних норм поведінки	2,88	5,57	3,22
Сумарна шкала	23,41	30,00	24,33

Враховуючи, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова осіб КГ2 за усіма шкалами тесту індивідуальної духовності І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової не перевищує 0,05, це свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, тому для встановлення значущих відмінностей між ними доцільно застосовувати непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса індивідуальної релігійності засуджених КГ2 з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової свідчать про наявність значущих відмінностей між ними за майже усіма шкалами: «Ставлення до магії» (18,98), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (20,70), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (19,41), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (15,89), «Релігійна самосвідомість» (25,38), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (21,18) та за сумарною шкалою (18,78) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$).

Найбільші показники за шкалами «Ставлення до магії» та «Підвищений інтерес до псевдонауки» у осіб КГ2 з сімейною та загальною ідентичністю (табл. 2.53), які найбільше цікавляться різними таємничими та містичними явищами. Найбільші показники за шкалами «Вираження зовнішніх ознак релігійності», «Віра в Творця і визнання існування вищої сили», «Релігійна самосвідомість» та «Релігія як зразок моральних норм поведінки», навпаки, у осіб з професійною ідентичністю, які намагаються проявляти духовність у поведінці, у вірі та моралі.

Виключенням є лише шкали «Ставлення до релігії як філософської концепції» (2,53) та «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (5,69) (за обома шкалами $p > 0,05$), з якими не виявлено значущих відмінностей між індивідуальною духовністю респондентів КГ2 з різною соціальною ідентичністю.

Тобто, індивідуальна духовність респондентів КГ2 достовірно залежить від усіх досліджуваних соціально-психологічних чинників: статусу в освітньому середовищі та соціальної ідентичності: найбільш її показники у осіб з високим статусом та професійною ідентичністю.

З метою встановлення тісноти зв'язку між показниками індивідуальної духовності респондентів КГ2, а також їх віком був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона. Його результати свідчать про наявність міцних значущих зв'язків між багатьма показниками.

Показники за шкалою «Релігія як зразок моральних норм поведінки» засуджених КГ2 тісно пов'язані з показниками їх індивідуальної релігійності за шкалами «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,69), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (-0,66) та «Релігійна самосвідомість» (0,64) (табл. 20). Тобто, у осіб з розвинутою мораллю більше виражені ознаки як зовнішньої моральності (поведінка), так і внутрішньої (віра), вони не мають підвищеного інтересу до таємничих містичних явищ, і навпаки.

Значення показників індивідуальної духовності респондентів КГ2 за сумарною шкалою тісно пов'язані з показниками за іншими шкалами: «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,82), «Віра в Творця і визнання

існування вищої сили» (0,63), «Релігійна самосвідомість» (0,67) та «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (0,71) (табл. 2.68). Тобто, особи з високим значеннями з сумарною шкалою мають виражені ознаки як внутрішньої, так і зовнішньої моральності, і навпаки.

Таблиця 2.66. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона індивідуальної духовності респондентів КГ2 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М.

Кравцової

Показники	Вік	Ставлення до релігії як філософської концепції	Ставлення до магії	Вираження зовнішніх ознак	Тенденція шукати в релігії підтримку	Підвищений інтерес до псевдонауки	Віра в Творця і вищу силу	Релігійна самосвідомість	Релігія як зразок моральних норм
Вік	1,00								
Ставлення до релігії як філософської концепції	-0,24	1,00							
Ставлення до магії	0,39*	-0,28	1,00						
Вираження зовнішніх ознак релігійності	-0,35*	0,26	-0,37*	1,00					
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	0,27	0,17	-0,16	0,27	1,00				
Підвищений інтерес до псевдонауки	0,33*	-0,35*	0,50**	-0,53**	-0,30*	1,00			
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	-0,24	0,33*	-0,37**	0,46**	0,05	-0,45**	1,00		
Релігійна самосвідомість	-0,57**	0,21	-0,35*	0,58**	-0,14	-0,52**	-0,49**	1,00	
Релігія як зразок моральних норм поведінки	0,36**	0,19	-0,49*	0,69**	0,15	-0,66**	0,42**	0,64**	1,00
Сумарна шкала	-0,28*	0,50**	-0,24	0,82**	0,35*	-0,50*	0,63**	0,67**	0,71**

* $p \leq 0,01$ ** $p \leq 0,05$

Результати кореляційного аналізу віку та індивідуальної духовності осіб КГ2 свідчать про наявність міцних значущих прямих зв'язків між показниками за більшістю шкал, які визначають як внутрішню моральність («Релігія як зразок моральних норм поведінки», «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» та «Релігійна самосвідомість»), так і зовнішню («Вираження зовнішніх ознак релігійності»). З показниками за шкалою «Підвищений інтерес до псевдонауки» виявлено міцний значущий зворотній зв'язок.

З метою класифікації індивідуальної духовності респондентів КГ2 проводився кластерний аналіз методом міжгрупових зв'язків із застосуванням інтервальної міри «квадрат відстані Евкліда».

Результати кластерного аналізу індивідуальної духовності респондентів КГ2 дозволяють поділити їх на 4 кластери: низький рівень (80,0% осіб), середній (6,0%), високий (4,0%) та дуже високий (10,0%). Середні показники індивідуальної релігійності засуджених КГ2 різних кластерів свідчать про найбільші їх значення у осіб, як входять до третього та четвертого кластеру (31,5 та 29,4 за сумарною шкалою відповідно), середні – у осіб другого кластеру (27,3), найменші – у осіб першого кластеру (23,3) (табл. 2.67).

Для осіб першого кластеру характерна переважання респондентів, які мають загальну ідентичність (85,0%), для другого – сімейну ідентичність (100,0%), для третього – молодого віку (100,0%) з високим статусом у освітньому середовищі (100,0%) та професійною ідентичністю (100,0%), для четвертого – професійну ідентичність (100,%) та середній статус у освітньому середовищі (60,0%).

Тобто, кластери індивідуальної духовності респондентів КГ2 відрізняються за статусом у освітньому середовищі, віком та соціальною ідентичністю. До першого кластеру належать особи з загальною ідентичністю, до другого – з сімейною, до третього – молодого віку з високим статусом та професійною ідентичністю, до четвертого – з професійною ідентичністю та середнім статусом.

Таблиця 2.67. Середні показники індивідуальної духовності респондентів КГ2 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцовоїрізних кластерів

Шкали тесту	Кластер			
	1	2	3	4
Ставлення до релігії як філософської концепції	1,97	2,33	4,00	2,40
Ставлення до магії	2,93	4,00	2,00	1,40
Вираження зовнішніх ознак релігійності	2,45	3,00	5,00	4,40
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	3,10	3,33	3,00	4,00
Підвищений інтерес до псевдонауки	3,22	2,67	1,50	1,20
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	3,55	4,33	5,00	5,20
Релігійна самосвідомість	3,18	4,33	6,00	5,20
Релігія як зразок моральних норм поведінки	2,93	3,33	5,50	5,60
Сумарна шкала	23,3	27,3	31,5	29,4

З метою зниження розмірності індивідуальної духовності респондентів КГ2 проводився факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням методу обертання «варімакс з нормалізацією Кайзера» та визначення міри вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна та критерію сферичності Бартлетта.

Графік власних значень факторів індивідуальної духовності респондентів КГ2 свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює трьом (рис. 2.11). Ці фактори разом складають 73,0% загальної дисперсії (перший – 38,8%, другий – 21,0% та третій – 13,2%). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,24, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів.

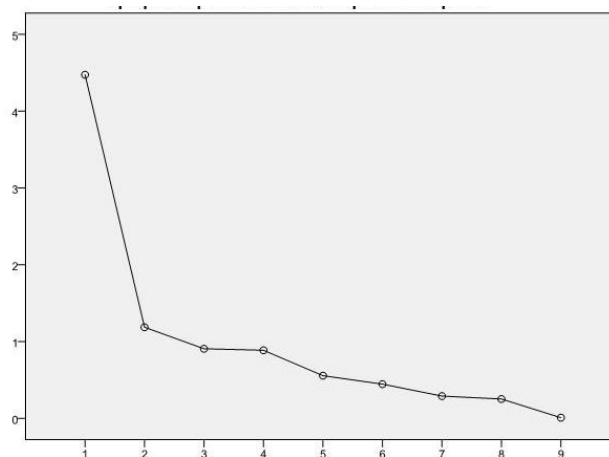


Рис. 2.11. Графік власних значень факторів індивідуальної духовності респондентів КГ2

Факторні навантаження за шкалами індивідуальної духовності респондентів КГ2 свідчать, що до першого фактору відносяться більшість шкал: «Ставлення до магії» (-0,66), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (0,75), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (-0,75), «Релігійна самосвідомість» (0,73) та «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (0,89) (назва фактору «Релігійна мораль»); до другого – три шкали: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (0,86), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (0,60) та сумарна шкала (0,68) (назва фактору «Релігійна філософія»); до третього – лише одна шкала «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (0,92) (назва фактору «Релігійна підтримка») (табл. 2.68).

Таблиця 2.68. Факторні навантаження за шкалами індивідуальної духовності осіб КГ2 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової

Шкали тесту	Фактори		
	1	2	3
Ставлення до релігії як філософської концепції	0,03	0,86	0,19
Ставлення до магії	-0,66	-0,02	-0,16
Вираження зовнішніх ознак релігійності	0,75	0,37	0,09
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	0,18	0,13	0,92
Підвищений інтерес до псевдонауки	-0,75	-0,24	-0,22
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	0,46	0,60	-0,18
Релігійна самосвідомість	0,73	0,32	-0,42
Релігія як зразок моральних норм поведінки	0,89	0,1	-0,01
Сумарна шкала	0,62	0,68	0,08

Тобто, більшість шкал індивідуальної духовності респондентів КГ2 відносяться до першого фактору «Мораль»: «Ставлення до магії», «Вираження зовнішніх ознак релігійності», «Підвищений інтерес до псевдонауки», «Релігійна самосвідомість» та «Релігія як зразок моральних норм поведінки». До другого фактору «Філософія» належать три шкали: «Ставлення до релігії як філософської концепції», «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» та сумарна шкала. Третій фактор «Моральна підтримка» складається лише з однієї шкали «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху».

2.5. Смыслові орієнтації респондентів на констатувальному етапі експерименту

До ЕГ входили здобувачі закладу П(ПТ)О, які висловили бажання взяти участь у програмі формування моральних цінностей (53 особи) (на етапі констатувального експерименту). Майже всі вони мають низький рівень смыслових орієнтацій: за шкалою «Цілі в житті» - 100,0%, «Процес життя» - 100,0%, «Результативність життя» - 98,1%, «Локус контролю-Я» - 56,6%, «Локус контролю-життя» - 100,0% та «Усвідомленість життя» - 81,1%. Середній рівень смыслових орієнтацій постерігається лише у незначної частки засуджених за шкалами «Результативність життя» (1,9%), «Локус контролю-Я» (43,4%) та «Усвідомленість життя» (18,9%).

Результати описових статистик осіб ЕГ за шкалами тесту смыслових орієнтацій Д.О. Леонтьєва наведені у таблиці 2.69.

Таблиця 2.69. Результати описових статистик респондентів ЕГ за шкалами тесту смыслових орієнтацій Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Описові статистики										
	Розмах	Мінімум	Максимум	Середнє	Стандартна похибка середнього	Стандартне відхилення	Дисперсія	Коефіцієнт асиметрії	Стандартна похибка коефіцієнту асиметрії	Коефіцієнт ексцесу	Стандартна похибка коефіцієнту ексцесу
Цілі в житті	14	5	19	11,6	0,50	3,61	13,0	-0,01	0,33	-0,67	0,64
Процес життя	12	5	17	11,5	0,42	3,07	9,41	-0,41	0,33	-0,49	0,64
Результативність життя	15	4	19	11,8	0,55	4,02	16,1	-0,16	0,33	-0,44	0,64
Локус контролю-Я	14	6	20	12,5	0,44	3,22	10,3	-0,08	0,33	-0,28	0,64
Локус контролю-життя	13	6	19	12,1	0,44	3,18	10,0	0,32	0,33	-0,18	0,64
Усвідомленість життя	52	33	85	59,2	2,12	15,4	237	-0,05	0,33	-0,59	0,64

За всіма шкалами показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ коливаються від 4 до 20 балів (розмах – від 12 до 15), середнє – від 11,5 до 12,5 (сумарна шкала «Усвідомленість життя» - від 33 до 85, розмах 52, середнє – 59,2), що відповідає низькому їх рівню (табл. 2.69). Це свідчить про низький рівень у переважної їх більшості цілеспрямованості, цілей у майбутньому, інтересу та емоційної насиченості життя, задоволеності ним, сприйняття процесу життя як цікавого, емоційного насиченого та наповненого змістом, незадоволеність самореалізацією, негативну оцінку пройденого життя, відчуття його непродуктивності та незмістовності. Також для них характерні уявлення про себе як про слабку особистість, яка не має достатньої свободи вибору, не здатна побудувати життя у відповідності з власними цілями та уявленнями про його зміст, контролювати події власного життя. Вони переконані в тому, що людина не здатна контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя, а також в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю.

Стандартна похибка середнього також є незначною (від 0,42 до 0,55, за сумарною шкалою – 2,12), що можна сказати і про стандартне відхилення (від 3,07 до 4,02, за сумарною шкалою – 15,41) та дисперсію (від 9,41 до 16,13, за сумарною шкалою – 237,3). Це свідчить про незначну відмінність переважної більшості показників від середнього значення. Коефіцієнти асиметрії та ексцесу свідчать про розподіл показників, близький до нормального (коефіцієнт асиметрії від -0,41 до 0,32, коефіцієнт ексцесу – від -0,67 до -0,18). Стандартні похибки коефіцієнтів асиметрії та ексцесу також незначні (0,33 та 0,64 відповідно) (табл. 2.69).

Показники критерію Колмогорова-Смірнова для смисложиттєвих орієнтацій засуджених ЕГ1 становлять: для шкали «Цілі в житті» - 1,19, «Процес життя» - 0,72, «Результативність життя» - 1,29, «Локус контролю-Я» - 1,06, «Локус контролю-життя» - 1,02, «Усвідомленість життя» - 1,31 (для всіх $p > 0,05$). Значущість критерію перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл і дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії.

Таким чином, майже всі респонденти ЕГ мають низький рівень смисложиттєвих орієнтацій за більшістю шкал: «Цілі в житті», «Процес життя», «Результативність життя», «Локус контролю-життя». Середній рівень смисложиттєвих орієнтацій постерігається лише у незначної частки респондентів за шкалами «Локус контролю-Я» та «Усвідомленість життя».

Аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчить, що найбільші їх показники спостерігаються у осіб молодого віку (80,3 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя»). Дещо менші показники характерні для осіб середнього віку (61,9). Найменші показники характерні для осіб зрілого віку (36,0) (табл. 2.70). Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів ЕГ в значній мірі залежать від їх віку, і ця залежність зворотно пропорційна.

Таблиця 2.70. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Вік		
	Молодий	Середній	Зрілий
Цілі в житті	15,8	12,2	6,7
Процес життя	15,2	12,1	7,2
Результативність життя	16,7	12,5	6,2
Локус контролю-Я	16,0	13,2	8,0
Локус контролю-життя	16,7	12,3	8,0
Усвідомленість життя	80,3	61,9	36

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість засуджених різних вікових груп не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів ЕГ різного віку за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва показали значущі відмінності за усіма шкалами: «Цілі в житті» (35,4), «Процес

життя» (38,2), «Результативність життя» (37,2), «Локус контролю-Я» (38,1), «Локус контролю-життя» (39,1), «Усвідомленість життя» (37,5) (для всіх шкал $p \leq 0,01$).

Тобто, у респондентів ЕГ смисложиттєві орієнтації достовірно залежать від їх віку: найбільші – у осіб молодого віку, дещо менші – у осіб середнього віку, найменші – у осіб зрілого віку.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ з різним освітнім рівнем за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про незначну їх різницю у осіб різних груп: у респондентів з повною загальною середньою освітою – 59,0 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя», з базовою загальною середньою освітою – 57,5 (табл. 2.71).

Таблиця 2.71. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ з різним освітнім рівнем за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Освіта	
	Загальна середня	Базова середня
Цілі в житті	11,5	11,2
Процес життя	12,1	11,0
Результативність життя	12,4	11,2
Локус контролю-Я	12,7	12,1
Локус контролю-життя	11,7	11,9
Усвідомленість життя	59,0	57,5

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість засуджених з різним освітнім рівнем не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва за фактором «освіта» свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в

житті» (0,56), «Процес життя» (1,77) «Результативність життя» (1,67), «Локус контролю-Я» (0,74), «Локус контролю-життя» (0,11), «Усвідомленість життя» (0,49) (для усіх $p \geq 0,05$).

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів ЕГ не залежать від їх освітнього рівня.

Також ми проаналізували залежність смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ від їх сімейного стану. Результати аналізу середніх показників їх смисложиттєвих орієнтацій за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про значну їх різницю у респондентів різних груп. Найбільші показники постерігаються у неодружених респондентів (77,6 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя»); дещо менші – у одружених (65,6), найменші – у розлучених (54,5) (табл. 2.72). На наш погляд, більшість неодружених осіб молодого віку, тому більш оптимістично налаштовані, тоді як більшість розлучених – зрілого віку, тому налаштовані більш песимістично.

Таблиця 2.72. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ з різним освітнім рівнем за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Сімейний стан		
	Розлучені	Неодружені	Одружені
Цілі в житті	10,5	15,0	14,0
Процес життя	10,8	14,4	12,3
Результативність життя	10,6	16,6	13,3
Локус контролю-Я	11,6	16,0	13,7
Локус контролю-життя	11,2	15,6	13,2
Усвідомленість життя	54,5	77,6	65,7

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість засуджених з різним сімейним станом не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів ЕГ різного сімейного стану за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про наявність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (13,12), «Процес життя» (9,68), «Результативність життя» (15,85), «Локус контролю-Я» (12,48), «Локус контролю-життя» (12,26), «Усвідомленість життя» (9,65) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$).

Наявність значущих відмінностей між ними у респондентів ЕГ пояснюється більшими показниками смисложиттєвих орієнтацій у неодружених осіб та меншими – у розлучених респондентів. На наш погляд, це відбувається тому, що переважна більшість неодружених респондентів молодіжного віку, які більш оптимістично ставляться до власного життя, тоді як серед розлучених переважають особи зрілого віку, які більш песимістично налаштовані.

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів ЕГ не залежать від їх освітнього рівня, але достовірно залежать від віку та сімейного стану: найбільші їх показники – у неодружених осіб молодого віку, дещо менші – у осіб одружених осіб середнього віку, найменші – у розлучених осіб зрілого віку.

Також ми проаналізували залежність смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ від їх локусу контролю. Аналіз показників їх смисложиттєвих орієнтацій за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчить, що вони мало залежать від їх локусу контролю: дещо більші у респондентів із зовнішнім локусом контролю (62,0 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя»), дещо менші – з внутрішнім (54,6) (табл. 2.73).

Таблиця 2.73. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ з різним локусом контролю за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Локус контролю	
	Зовнішній	Внутрішній
Цілі в житті	12,0	10,8
Процес життя	12,2	10,5
Результативність життя	12,5	10,7
Локус контролю-Я	13,0	11,8
Локус контролю-життя	12,4	11,5
Усвідомленість життя	62,0	54,6

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів з різним локусом контролю не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Манна-Уїтні смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва з різним локусом контролю свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за більшістю шкал: «Цілі в житті» (-1,56), «Процес життя» (-1,83), «Локус контролю-Я» (-1,10), «Локус контролю-життя» (-0,71) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Виключенням є дві шкали: «Результативність життя» (-2,01) та «Усвідомленість життя» (-2,01) (за обома шкалами $p \leq 0,05$), за якими виявлені значущі відмінності між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів ЕГ. За обома шкалами більші показники мають респонденти із зовнішнім локусом контролю, тому більш позитивно оцінюють результати власного життя та усвідомлюють його.

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів ЕГ не залежать від їх локусу контролю.

Аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчить, що вони мало залежать від вживання раніше наркотиків чи зловживання алкоголем: найбільші вони у респондентів, які зловживали алкоголем (61,3 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя»), середні – у осіб, які не зловживали алкоголем та не вживали наркотики (57,7), найменші – у респондентів, які раніше вживали наркотики (49,2) (табл. 2.74). На наш погляд, найменші показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів, які раніше вживали наркотики, обумовлені їх негативними психічними станами, які викликані цим.

Таблиця 2.74. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ, які раніше вживали наркотики чи зловживали алкоголем, за шкалами тесту Д.О.

Леонтьєва

Шкали тесту	Вживали		
	Алкоголь	Наркотики	Не вживали
Цілі в житті	11,9	9,14	12,1
Процес життя	11,8	10,1	11,3
Результативність життя	12,2	9,57	11,6
Локус контролю-Я	12,9	10,6	12,3
Локус контролю-життя	12,4	9,86	12,1
Усвідомленість життя	61,3	49,2	57,7

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів, які раніше вживали наркотики чи зловживали алкоголем, не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва, які раніше вживали наркотики чи зловживали алкоголем, свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (2,90), «Процес життя» (1,88), «Результативність життя» (2,28), «Локус контролю-Я» (3,62), «Локус контролю-життя» (4,25), «Усвідомленість життя» (5,12) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів ЕГ не залежать від їх локусу контролю та того, чи вживали вони раніше наркотики чи зловживали алкоголем.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ з різним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про схожі показники смисложиттєвих орієнтацій спостерігаються у осіб з середнім (58,6 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя») та низьким статусом (59,8) (табл. 2.75).

Таблиця 2.75. Показники смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ з різним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Соціальний статус	
	Середній	Низький
Цілі в житті	11,5	11,3
Процес життя	11,3	12,2
Результативність життя	11,7	12,0
Локус контролю-Я	12,3	12,8
Локус контролю-життя	12,0	11,8
Усвідомленість життя	58,6	59,8

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість осіб з різним статусом у освітньому середовищі не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Манна-Уїтні між смисложиттєвими орієнтаціями осіб ЕГ з різним соціальним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за майже усіма шкалами: «Цілі в житті» (-0,25), «Процес життя» (-0,57), «Результативність життя» (-0,28), «Локус контролю-Я» (-0,50), «Локус контролю-життя» (-0,13) та «Усвідомленість життя» (-0,07) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, смисложиттєві орієнтації осіб ЕГ не залежать від їх соціального статусу в освітньому середовищі здобувачів закладу П(ПТ)О.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ з за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність істотних відмінностей між ними у респондентів із загальною (60,0 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя») та професійною ідентичністю (61,8), тоді як у респондентів із сімейною ідентичністю вони значно менші (44,8) (табл. 2.76). На наш погляд, це обумовлено тим, що для осіб з сімейною ідентичністю важливішими є матеріальні цінності (високий рівень життя родини).

Таблиця 2.76. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Соціальна ідентичність		
	Загальна	Професійна	Сімейна
Цілі в житті	11,5	12,2	10,5
Процес життя	11,8	11,6	8,25
Результативність життя	11,9	12,5	9,00
Локус контролю-Я	12,7	12,9	10,0
Локус контролю-життя	12,1	12,6	10,3
Усвідомленість життя	60,0	61,8	44,8

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів з різною ідентичністю не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів ЕГ з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (0,25), «Процес життя» (4,46), «Результативність життя» (2,07), «Локус контролю-Я» (2,39), «Локус контролю-життя» (3,37), «Усвідомленість життя» (5,40) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів ЕГ не залежать від соціального статусу в освітньому середовищі, а також від їх соціальної ідентифікації.

З метою встановлення тісноти зв'язку між показниками смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ, а також їх віком був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона. Його результати свідчать про наявність міцних значущих зв'язків між усіма показниками.

Вік респондентів ЕГ тісно пов'язаний з показниками їх смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами (табл. 2.77). Зворотній зв'язок віку та показників усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів свідчить про те, що у

молодих осіб показники смисложиттєвих орієнтацій вищі, ніж у респондентів зрілого віку.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалою «Цілі в житті» має прямий зв'язок з показниками за іншими шкалами (табл. 2.77), що свідчить про те, що у респондентів з визначеними цілями у житті інші показники смисложиттєвих орієнтацій вищі, ніж у респондентів з невизначеними у житті цілями, і навпаки.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалою «Процес життя» має прямий зв'язок з показниками за іншими шкалами (крім «Цілі в житті») (табл. 2.77), що свідчить про те, що у респондентів х, які в цілому задоволені самореалізацією, оцінюють пройдене життя як продуктивне та змістовне, інші показники смисложиттєвих орієнтацій вищі, ніж у респондентів, які в цілому незадоволені самореалізацією, оцінюють пройдене життя як непродуктивне та незмістовне, і навпаки.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалою «Результат життя» має прямий зв'язок з показниками за іншими шкалами («Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя») (табл. 2.77), що свідчить про те, що у респондентів, які оцінюють пройдене життя як результативне, інші показники смисложиттєвих орієнтацій вищі, ніж у респондентів, які оцінюють пройдене життя як нерезультативне, і навпаки.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалою «Локус контролю-Я» має прямий зв'язок з показниками за іншими шкалами («Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя») (табл. 2.77), що свідчить про те, що у респондентів, які вважають, що мають свободу вибору, інші показники смисложиттєвих орієнтацій вищі, ніж у респондентів, які вважають, що свободи вибору не мають, і навпаки.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ за шкалою «Локус контролю-життя» має прямий зв'язок з показниками за сумарно шкалою «Усвідомленість життя» (табл. 2.77), що свідчить про те, що у

респондентів, які важать, що вони впливають на власне життя, усвідомленість життя вища, ніж у респондентів, які вважають, що на власне життя не впливають, і навпаки.

Таблиця 2.77. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ

Показники	Вік	Цілі в житті	Процес життя	Результативність життя	Локус контролю-Я	Локус контролю-життя	Усвідомленість життя
Вік	1,00						
Цілі в житті	-0,64*	1,00					
Процес життя	-0,54*	0,69*	1,00				
Результативність життя	-0,61*	0,82*	0,75*	1,00			
Локус контролю-Я	-0,57*	0,78*	0,82*	0,81*	1,00		
Локус контролю-життя	-0,64*	0,73*	0,80*	0,78*	0,79*	1,00	
Усвідомленість життя	-0,65*	0,88*	0,89*	0,92*	0,92*	0,90*	1,00

* $p \leq 0,01$

Таким чином, у респондентів ЕГ вік та показники смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами мають тісний зв'язок між собою: вік та смисложиттєві орієнтації – зворотній, усі смисложиттєві орієнтації між собою – прямий.

З метою класифікації смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ проводився кластерний аналіз методом міжгрупових зв'язків із застосуванням інтервальної міри «квадрат відстані Евкліда». Його результати дозволяють поділити їх на 4 кластери: «Низький рівень» (50,9% респондентів, показники за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» - 57,3), «Рівень нижче середнього» (20,8% та 59,5), «Рівень вище середнього» (18,9% та 61,8 відповідно), «Високий рівень» (9,4% та 63,6) (табл. 2.78).

Переважає більшість респондентів ЕГ, які належать до кластеру «Низький рівень», мають середній статус в освітньому середовищі (80,8%), середній вік

(57,7%), розлучені (69,5%), загальну ідентичність (69,2%). Переважна більшість респондентів, які належать до кластеру «Рівень нижче середнього», мають середній статус в освітньому середовищі (83,3%), розлучені (83,3%), із загальною ідентичністю (66,7%), знана частка осіб зрілого віку (33,3%). На наш погляд, саме ця частка осіб зрілого віку обумовлює нижчий рівень їх смисложиттєвих орієнтацій.

Переважає більшість респондентів ЕГ, які належать до кластеру «Рівень вище середнього» також мають середній статус в освітньому середовищі (90,0%), середній вік (50,0%), розлучені (70,0%), загальну ідентичність (90,0%). Усі респонденти, які належать до кластеру «Високий рівень», також мають середній статус в освітньому середовищі (100,0%), середній вік (100,0%), розлучені (80,0%), але значна частка осіб мають професійну ідентичність (40,0%). На наш погляд, саме ця частка осіб з професійною ідентичністю обумовлює найвищий рівень їх смисложиттєвих орієнтацій.

Таблиця 2.78. Середні показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ різних кластерів

Шкали тесту	Кластери			
	Низький рівень	Рівень нижче середнього	Рівень вище середнього	Високий рівень
Цілі в житті	10,6	12,3	12,4	13,2
Процес життя	11,4	11,8	11,6	11,2
Результативність життя	11,5	11,1	12,5	13,8
Локус контролю-Я	12,1	12,4	13,3	13,2
Локус контролю-життя	11,7	12,3	12,5	12,2
Усвідомленість життя	57,3	59,5	61,8	63,6

За допомогою критерію Краскелла-Уоллеса виявлено значущі відмінності між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів ЕГ, які належать до різних кластерів за усіма шкалами: «Цілі в житті» (24,2), «Процес життя» (31,9), «Результативність життя» (22,5), «Локус контролю-Я» (25,2), «Локус контролю-життя» (27,3) та «Усвідомленість життя» (26,1) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$).

Тобто, основна різниця між кластерами респондентів ЕГ полягає у їх віці та соціальній ідентичності.

З метою зниження розмірності смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ проводився факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням методу обертання «варімакс з нормалізацією Кайзера» та визначення міри вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна та критерію сферичності Бартлетта.

Графік власних значень факторів смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює двом (рис. 12). Ці два фактори разом складають 90,83% загальної дисперсії (перший – 47,70%, другий – 43,13%). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,66, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів.

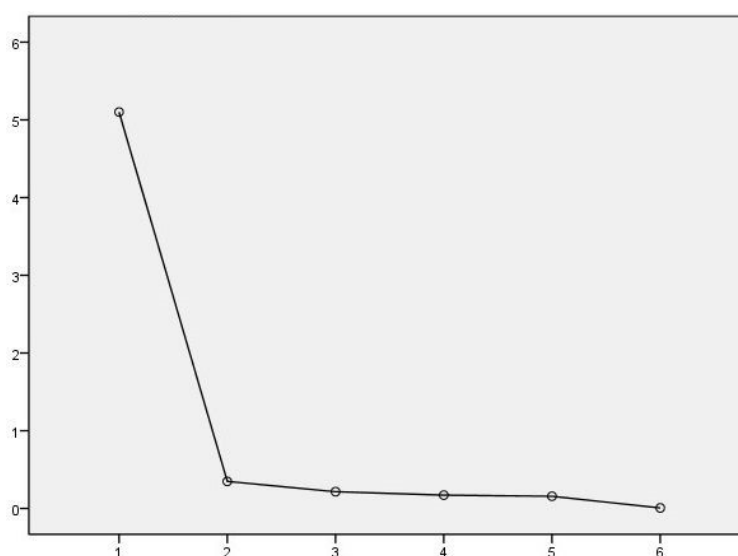


Рис. 2.12. Графік власних значень факторів смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ

Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ свідчать, що фактору «Процес життя та локус контролю» відносяться більшість шкал: «Процес життя» (0,89), «Локус контролю-Я» (0,72), «Локус контролю-життя» (0,78) та «Усвідомленість життя» (0,73); до фактору «Цілі та результативність життя»: «Цілі в житті» (0,89) та «Результативність життя» (0,79) (табл. 2.79).

Таблиця 2.79. Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1

Шкали тесту	Фактори	
	Процес життя та локус контролю	Цілі та результативність життя
Цілі в житті	0,38	0,89
Процес життя	0,89	0,36
Результативність життя	0,52	0,79
Локус контролю-Я	0,72	0,59
Локус контролю-життя	0,78	0,49
Усвідомленість життя	0,73	0,68

Тобто, усі шкали смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ можна об'єднати у два фактори: до фактору «Процес життя та локус контролю»: «Процес життя», «Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя»; до фактору «Цілі та результативність життя»: «Цілі в житті» та «Результативність життя».

До КГ1 входять здобувачі П(ПТ)О, які не беруть участі у програмі формування моральних цінностей (50 осіб) (на етапі констатувального експерименту).

Майже всі респонденти КГ1 мають низький рівень смисложиттєвих орієнтацій: за шкалою «Цілі в житті» - 100,0%, «Процес життя» - 100,0%, «Результативність життя» - 96,0%, «Локус контролю-Я» - 72,0%, «Локус контролю-життя» - 100,0% та «Усвідомленість життя» - 90,0%. Середній рівень смисложиттєвих орієнтацій постерігається лише у незначної частки респондентів за шкалами «Результативність життя» (4,0%), «Локус контролю-Я» (28,0%) та «Усвідомленість життя» (10,0%).

Результати описових статистик респондентів КГ1 за шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтєва наведені у таблиці 2.80.

Таблиця 2.80. Результати описових статистик респондентів КГ1 за шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Описові статистики										
	Розмах	Мінімум	Максимум	Середнє	Стандартна похибка середнього	Стандартне відхилення	Дисперсія	Коефіцієнт асиметрії	Стандартна похибка коефіцієнту асиметрії	коефіцієнт ексцесу	Стандартна похибка коефіцієнту ексцесу
Цілі в житті	15	5	20	11,2	0,58	4,06	16,50	-0,03	0,34	-1,15	0,66
Процес життя	15	5	20	11,3	0,56	3,97	15,72	0,38	0,34	-0,47	0,66
Результативність життя	15	5	20	10,8	0,54	3,85	14,79	0,24	0,34	-0,46	0,66
Локус контролю - Я	13	5	18	11,2	0,50	3,54	12,55	-0,07	0,34	-0,70	0,66
Локус контролю - життя	13	6	19	11,2	0,44	3,07	9,44	0,30	0,34	-0,12	0,66
Усвідомленість життя	56	33	89	55,7	2,37	16,75	280,4	0,27	0,34	-0,96	0,66

За всіма шкалами показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 коливаються від 5 до 20 балів (розмах – від 13 до 15), середнє – від 10,8 до 11,3 (сумарна шкала «Усвідомленість життя» - від 33 до 89, розмах – 56, середнє – 55,7), що відповідає низькому їх рівню (табл. 2.80). Це свідчить про низький рівень у їх більшості цілеспрямованості, цілей у майбутньому, інтересу та емоційної насиченості життя, задоволеності ним, сприйняття процесу життя як цікавого, емоційного насиченого та наповненого змістом, незадоволеність самореалізацією, негативну оцінку пройденого життя, відчуття його непродуктивності та незмістовності. Також для них характерні уявлення про себе як про особистість, яка не має свободи вибору, не здатна побудувати життя у відповідності з власними цілями та уявленнями про його зміст, контролювати події власного життя. Вони переконані в тому, що людина не здатна контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя, а також в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю.

Стандартна похибка середнього також є незначною (від 0,44 до 0,58, за сумарною шкалою – 2,37), що можна сказати і про стандартне відхилення (від

3,07 до 4,06, за сумарною шкалою – 16,75) та дисперсію (від 9,44 до 16,5, за сумарною шкалою – 280,4). Це свідчить про незначну відмінність переважної більшості показників від середнього значення. Коефіцієнти асиметрії та ексцесу свідчать про розподіл показників, близький до нормального (коефіцієнт асиметрії від -0,07 до 0,38, коефіцієнт ексцесу – від -1,15 до -0,12). Стандартні похибки коефіцієнтів асиметрії та ексцесу також незначні (0,34 та 0,66 відповідно) (табл. 2.80).

Показники критерію Колмогорова-Смірнова для смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 становлять для шкал: «Процес життя» (0,92), «Результативність життя» (0,68), «Локус контролю-Я» (0,98), «Локус контролю-життя» (0,63) (за цими шкалами $p > 0,05$), «Цілі в житті» (1,40), «Усвідомленість життя» (1,51) (за цими шкалами $p \leq 0,05$). Значущість критерію за переважною більшістю шкал (крім «Цілі в житті» та «Усвідомленість життя») перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл і дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії. Значущість критерію за шкалами «Цілі в житті» та «Усвідомленість життя» не перевищує 0,05, що свідчить про їх розподіл, відмінний від нормального, і дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними непараметричні критерії.

Тобто, майже усі респонденти КГ1 мають низький рівень смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами, крім шкали «Локус контролю-Я», де незначна частка засуджених (28,0%) мають середній їх рівень.

Аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчить, що найбільші їх показники спостерігаються у респондентів молодого віку (за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» 80,7). Значно менші показники характерні для респондентів середнього віку (51,7) (табл. 2.81). Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів КГ1 в значній мірі залежать від їх віку, і ця залежність зворотно пропорційна.

Таблиця 2.81. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 різного віку за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Вік	
	Молодий	Середній
Цілі в житті	16,4	10,3
Процес життя	17,0	10,4
Результативність життя	15,9	10,0
Локус контролю - Я	15,9	10,4
Локус контролю-життя	15,6	10,5
Усвідомленість життя	80,7	51,7

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів різних вікових груп не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Манна-Уїтні між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів КГ1 різного віку за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва показали значущі відмінності між віковими групами: «Цілі в житті» (-3,80), «Процес життя» (-3,50), «Результативність життя» (-3,15), «Локус контролю-Я» (-3,53), «Локус контролю-життя» (-3,50), «Усвідомленість життя» (-3,34) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$).

Тобто, у респондентів КГ1 смисложиттєві орієнтації достовірно залежать від їх віку.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про незначну їх різницю. Так, у респондентів з повною загальною середньою освітою середні показники за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» дорівнюють 48,8, з базовою загальною середньою освітою – 53,8 (табл. 2.82). Причина найбільших показників смисложиттєвих орієнтацій у респондентів з базовою загальною середньою освітою, на наш погляд, полягає в

тому, що серед них переважають респонденти молодого віку, які більш оптимістично налаштовані, ніж інші.

Таблиця 2.82. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Освіта	
	Повна середня	Базова середня
Цілі в житті	9,75	11,3
Процес життя	9,88	10,6
Результативність життя	9,62	10,4
Локус контролю-Я	9,25	10,7
Локус контролю-життя	10,3	10,9
Усвідомленість життя	48,8	53,8

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів різних освітніх груп не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між смисложиттєвими орієнтаціями за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва респондентів з різним освітнім рівнем свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (1,66), «Процес життя» (4,85), «Результативність життя» (2,39), «Локус контролю-Я» (5,52), «Локус контролю-життя» (1,56) та «Усвідомленість життя» (2,83) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів КГ1 не залежать від їх освітнього рівня.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 з різним сімейним станом за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про значну їх різницю у респондентів різних груп. Так, у розлучених

респондентів середні показники за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» дорівнюють 50,1, у неодружених – 84,0; а у одружених – 57,3 (табл. 31).

Таблиця 2.82. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 з різним сімейним станом за шкалами тесту Д.О. Леонтєва

Шкали тесту	Сімейний стан		
	Розлучені	Неодружені	Одружені
Цілі в житті	10,2	16,0	11,6
Процес життя	10,2	18,2	11,0
Результативність життя	9,61	17,2	11,1
Локус контролю-Я	10,0	16,7	11,6
Локус контролю-життя	10,1	16,0	12,1
Усвідомленість життя	50,1	84,0	57,3

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна їх кількість з різним сімейним станом не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів КГ1 різного сімейного стану за шкалами тесту Д.О. Леонтєва свідчать про наявність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (10,6), «Процес життя» (15,7), «Результативність життя» (15,9), «Локус контролю-Я» (17,5), «Локус контролю-життя» (15,2), «Усвідомленість життя» (15,4) (для усіх шкал $p \leq 0,01$). На наш погляд, наявність значущих відмінностей між ними пояснюється дещо більшими показниками смисложиттєвих орієнтацій у неодружених осіб, які, як правило, молодого віку.

Тобто, у респондентів КГ1 смисложиттєві орієнтації достовірно залежать від їх віку та сімейного стану, але не залежать від їх освітнього рівня.

Аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 за шкалами тесту Д.О. Леонтєва свідчить, що вони мало залежать від їх локусу

контролю: у респондентів із зовнішнім локусом контролю (56,5), з внутрішнім (55,3) (табл. 33).

Таблиця 2.83. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 з різним локусом контролю за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Локус контролю	
	Зовнішній	Внутрішній
Цілі в житті	11,4	11,0
Процес життя	11,7	11,1
Результативність життя	10,7	10,9
Локус контролю-Я	11,9	10,8
Локус контролю-життя	10,7	11,5
Усвідомленість життя	56,5	55,3

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів з різним локусом контролю не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Результати критерію Манна-Уїтні смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва з різним локусом контролю свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (-0,20), «Процес життя» (-0,39), «Результативність життя» (-0,07), «Локус контролю-Я» (-0,99), «Локус контролю-життя» (-0,71), «Усвідомленість життя» (-0,30) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів КГ1 не залежать від їх локусу контролю.

Аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчить, що вони мало залежать від того, чи вживали вони раніше наркотики чи зловживали алкоголем: у з респондентів, які зловживали алкоголем (55,9 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя»), які вживали наркотики (65,1), які вели здоровий спосіб життя (41,1) (табл. 2.84).

Найвищі показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів, які вживали наркотики, на наш погляд, пояснюються їх молодим віком.

Таблиця 2.84. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1, які раніше вживали наркотики чи зловживали алкоголем, за шкалами тесту Д.О.

Леонтьєва

Шкали тесту	Вживали		
	Алкоголь	Наркотики	Не вживали
Цілі в житті	11,3	12,9	8,18
Процес життя	11,6	12,9	8,09
Результативність життя	10,4	13,0	8,45
Локус контролю-Я	11,3	13,1	7,91
Локус контролю-життя	11,3	13,0	8,36
Усвідомленість життя	55,9	65,1	41,1

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів, які раніше вживали наркотики чи алкоголь, дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1, які раніше вживали наркотики чи зловживали алкоголем, за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про наявність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (-8,54), «Процес життя» (-10,9), «Результативність життя» (-9,91), «Локус контролю-Я» (-13,4), «Локус контролю-життя» (-16,1), «Усвідомленість життя» (-8,81) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$). Найбільші показники смисложиттєвих орієнтацій характерні для респондентів, які раніше вживали наркотики, що, на нашу думку, пояснюється їх переважно молодим віком.

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів КГ1 не залежать від їх локусу контролю, але залежать від того, чи раніше вживали вони наркотики чи зловживали алкоголем.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 з різним статусом у освітньому середовищі за шкалами тесту Д.О. Леонтєва свідчать про найбільші їх показники у респондентів з високим статусом (75,0 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя»), дещо менше – у респондентів з середнім статусом (55,4), найменші – у респондентів з низьким статусом (43,4) (табл. 2.85). На наш погляд, це пояснюється тим, що респонденти з високим статусом ретельно планують власне життя і досягають поставлених цілей. Респонденти з низьким статусом, як правило, живуть «одним днем», не планують власного життя і не досягають поставлених цілей.

Таблиця 2.85. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 з різним статусом у освітньому середовищі за шкалами тесту Д.О. Леонтєва

Шкали тесту	Соціальний статус		
	Високий	Середній	Низький
Цілі в житті	14,5	11,2	8,6
Процес життя	15,3	11,2	8,8
Результативність життя	14,8	10,7	8,8
Локус контролю-Я	15,0	11,2	7,8
Локус контролю-життя	15,3	11,1	9,4
Усвідомленість життя	75,0	55,4	43,4

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів з різним статусом в освітньому середовищі не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів КГ1 з різним соціальним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту Д.О. Леонтєва свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за більшістю шкал: «Цілі в житті» (4,02), «Процес життя» (5,09), «Результативність життя» (4,28) та «Усвідомленість життя» (5,54) (за усіма шкалами $p > 0,05$). За іншими шкалами виявлені значущі відмінності:

«Локус контролю-Я» (7,34) та «Локус контролю-життя» (6,53) ($p \leq 0,05$). На наш погляд, найбільші показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 з високим статусом (лідери) пояснюються їх цілеспрямованістю у досягненні поставлених цілей та високим рівнем вольового самоконтролю, а найменші показники у респондентів з низьким статусом (аутсайдери) – слабким вольовим самоконтролем, відсутністю чітких планів на майбутнє.

Тобто, показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 за більшістю шкал не залежать від їх соціального статусу в освітньому середовищі.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 з за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність істотних відмінностей між ними у респондентів із загальною (52,0 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя») та сімейною ідентичністю (61,6), тоді як у засуджених з професійною ідентичністю показники дещо більші (66,3) (табл. 2.86). На наш погляд, причина цього полягає у тому, що респонденти з професійною ідентичністю ставлять перед собою не лише матеріальні, але й професійні цілі, тоді як респонденти з сімейною ідентичністю – насамперед цілі, пов'язані із родиною.

Таблиця 2.86. Показники смисложиттєвих орієнтацій з респондентів КГ1 з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Соціальна ідентичність		
	Загальна	Професійна	Сімейна
Цілі в житті	10,6	12,6	12,1
Процес життя	10,6	13,9	12,1
Результативність життя	10,1	13,0	12,0
Локус контролю-Я	10,3	13,3	12,9
Локус контролю-життя	10,4	13,4	12,4
Усвідомленість життя	52,0	66,3	61,6

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів з різною соціальною ідентичністю не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому

ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів КГ1 з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за більшістю шкал: «Цілі в житті» (1,49), «Процес життя» (4,73), «Результативність життя» (4,69) та «Усвідомленість життя» (3,26) (за усіма шкалами $p > 0,05$). Виключенням є показники за шкалами «Локус контролю-Я» (6,62) та «Локус контролю-життя» (6,42) (за обома шкалами $p \leq 0,05$), де значущі відмінності мають місце.

За шкалами «Локус контролю-Я» та «Локус контролю-життя» найбільші показники мають респонденти КГ1 з професійною ідентичністю, найменші – із загальною ідентичністю. На наш погляд, це пояснюється тим, що респонденти з професійною ідентичністю мають більш виражений інтернальний (внутрішній) локус контролю, вважають себе відповідальним за власне життя.

Тобто, показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 за більшістю шкал не залежать від їх соціального статусу в освітньому середовищі та від їх соціальної ідентифікації.

З метою встановлення тісноти зв'язку між респондентами КГ1, а також їх віком був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона.

Результати кореляційного аналізу віку та показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 свідчать про наявність міцних значущих зв'язків між усіма показниками. Вік респондентів тісно пов'язаний з показниками їх смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами (табл. 2.87).

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 за шкалою «Цілі в житті» тісно пов'язані з показниками за усіма іншими шкалами, а за шкалою «Процес життя» - з показниками за шкалами: «Результативність життя» (0,79), «Локус контролю-Я» (0,83), «Локус-контролю-життя» (0,78) та «Усвідомленість життя» (0,92), за шкалою «Результат життя» з показниками за шкалами: «Локус контролю-Я» (0,80), «Локус-контролю-життя» (0,77) та

«Усвідомленість життя» (0,92), за шкалою «Локус контролю-Я» - з показниками за іншими шкалами: «Локус контролю-життя» (0,77) та «Усвідомленість життя» (0,91), а за шкалою «Локус контролю-життя» тісно - з показниками за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» (0,89) (табл. 2.87).

Таким чином, у респондентів КГ1 вік та показники смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами мають тісний зв'язок між собою: вік та смисложиттєві орієнтації – зворотній, усі смисложиттєві орієнтації між собою – прямий.

Таблиця 2.87. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ1

Показники	Вік	Цілі в житті	Процес життя	Результативність життя	Локус контролю-Я	Локус контролю-життя	Усвідомленість життя
Вік	1,00						
Цілі в житті	-0,67*	1,00					
Процес життя	-0,66*	0,77*	1,00				
Результативність життя	-0,71*	0,80*	0,79*	1,00			
Локус контролю-Я	-0,69*	0,75*	0,83*	0,80*	1,00		
Локус контролю-життя	-0,78*	0,77*	0,78*	0,77*	0,77*	1,00	
Усвідомленість життя	-0,77*	0,90*	0,92*	0,92*	0,91*	0,89*	1,00

* $p \leq 0,01$

З метою класифікації смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 проводився кластерний аналіз методом міжгрупових зв'язків із застосуванням інтервальної міри «квадрат відстані Евкліда». Його результати дозволяють поділити їх на чотири кластери: «Високий рівень» (2,0% респондентів КГ1, показник за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» - 67,0), «Рівень вище середнього» (10,0% та 64,0 відповідно), «Рівень нижче середнього» (40,0% та 56,2) та «Низький рівень» (48,0% та 53,6) (табл. 2.88).

До кластеру «Високий рівень» належить лише один респондент КГ1, який має середній статус в освітньому середовищі, середній вік, розлучений та має

загальну ідентичність. Усі респонденти кластеру «Рівень вище середнього» мають середній статус, середній вік, одружені, із сімейною ідентичністю. На наш погляд, саме сімейна ідентичність обумовлює найвищі показники їх смисложиттєвих орієнтацій. Кластер «Рівень нижче середнього» складається переважно із респондентів з середнім статусом (55,0%), середнього віку (80,0%), розлучених (60,0%), із загальною ідентичністю (60,0%). Кластер «Низький рівень» також складається переважно із респондентів з середнім статусом (100,0%), середнього віку (87,5%), розлучених (83,3%), із загальною ідентичністю (95,8%).

Таблиця 2.88. Середні показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 різних кластерів

Шкали тесту	Кластери			
	Високий рівень	Рівень вище середнього	Рівень нижче середнього	Низький рівень
Цілі в житті	15,0	14,3	10,6	11,0
Процес життя	14,0	12,0	11,1	11,2
Результативність життя	11,0	13,3	11,5	9,92
Локус контролю-Я	13,0	12,5	11,1	10,9
Локус контролю-життя	14,0	12,0	11,9	10,5
Усвідомленість життя	67,0	64,0	56,2	53,6

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів КГ1 різних кластерів не виявили між ними значущих відмінностей за усіма шкалами: «Цілі в житті» (2,40), «Процес життя» (4,74), «Результативність життя» (1,57), «Локус контролю-Я» (4,96), «Локус контролю-життя» (4,94) та «Усвідомленість життя» (3,41) (за усіма шкалами $p > 0,05$). Тобто, основна різниця між кластерами КГ1 полягає у їх соціальній ідентичності.

З метою зниження розмірності смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 проводився факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням методу обертання «варімакс з нормалізацією Кайзера» та визначення міри вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна та критерію сферичності Бартлетта.

Графік власних значень факторів смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює двом (рис. 2.13). Ці два фактори разом складають 90,04% загальної дисперсії (перший – 46,35%, другий – 43,67%). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,41, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів.

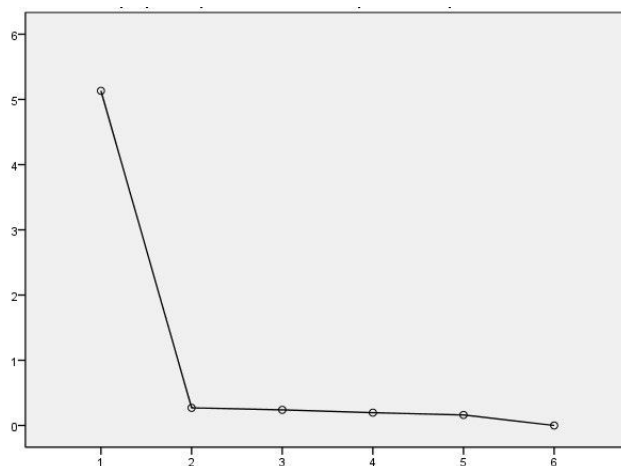


Рис. 2.13. Графік власних значень факторів смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1

Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 свідчать, що до фактору «Процес життя та локус-контролю-Я» відносяться половина шкал: «Процес життя» (0,81), «Локус контролю-Я» (0,86) та «Усвідомленість життя» (0,72); до фактору «Цілі, результативність та локус контролю-життя» – «Цілі в житті» (0,88), «Результативність життя» (0,71) та «Локус контролю-життя» (0,66) (табл. 2.89).

Таблиця 2.89. Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1

Шкали тесту	Фактори	
	Процес життя та локус-контролю-Я	Цілі, результативність та локус контролю-життя
Цілі в житті	0,40	0,88
Процес життя	0,81	0,48
Результативність життя	0,59	0,71
Локус контролю-Я	0,86	0,43
Локус контролю-життя	0,61	0,66
Усвідомленість життя	0,72	0,70

Тобто, факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ1 свідчать, що до фактору «Процес життя та локус-контролю-Я» відносяться половина шкал: «Процес життя», «Локус контролю-Я» та «Усвідомленість життя»; до фактору «Цілі, результативність та локус контролю-життя» – «Цілі в житті», «Результативність життя» та «Локус контролю-життя».

До КГ2 належали особи, які не є здобувачами П(ПТ)О і не беруть участі у програмі формування моральних цінностей (45 осіб) (на етапі констатувального експерименту). Майже всі вони мають низький рівень смисложиттєвих орієнтацій: за шкалою «Цілі в житті» - 100,0%, «Процес життя» - 100,0%, «Результативність життя» - 93,3%, «Локус контролю-Я» - 64,4%, «Локус контролю-життя» - 100,0% та «Усвідомленість життя» - 91,1%. Середній рівень смисложиттєвих орієнтацій постерігається лише у незначної частки засуджених за шкалами «Результативність життя» (6,7%), «Локус контролю-Я» (35,6%) та «Усвідомленість життя» (8,9%).

Результати описових статистик респондентів КГ2 за шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва наведені у таблиці 2.90.

Таблиця 2.90. Результати описових статистик респондентів КГ2 за шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Описові статистики										
	Розмах	Мінімум	Максимум	Середнє	Стандартна похибка середнього	Стандартне відхилення	Дисперсія	Коефіцієнт асиметрії	Стандартна похибка коефіцієнту асиметрії	Коефіцієнт ексцесу	Стандартна похибка коефіцієнту ексцесу
Цілі в житті	14	5	19	11,4	0,64	4,30	18,46	-0,18	0,35	-1,30	0,70
Процес життя	15	5	20	11,6	0,54	3,60	12,96	0,53	0,35	0,16	0,70
Результативність життя	14	6	20	12,1	0,53	3,57	12,72	0,19	0,35	-0,39	0,70
Локус контролю - Я	14	6	20	12,3	0,52	3,51	12,34	0,17	0,35	-0,34	0,70
Локус контролю - життя	14	5	19	11,3	0,49	3,26	10,66	0,05	0,35	0,02	0,70
Усвідомленість життя	57	36	93	58,7	2,45	16,40	269,0	0,25	0,35	-0,51	0,70

За всіма шкалами показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 коливаються від 5 до 20 балів (розмах – від 14 до 15), середнє – від 11,3 до (сумарна шкала «Усвідомленість життя» - від 36 до 93, розмах – 57, середнє – 58,7), що відповідає низькому їх рівню (табл. 2.90). Це свідчить про низький рівень у їх більшості цілеспрямованості, цілей у майбутньому, інтересу та емоційної насиченості життя, задоволеності ним, сприйняття процесу життя як цікавого, емоційного насиченого та наповненого змістом, незадоволеність самореалізацією, негативну оцінку пройденого життя, відчуття його непродуктивності та незмістовності. Також для них характерні уявлення про себе як про особистість, яка не має свободи вибору, не здатна побудувати життя у відповідності з власними цілями та уявленнями про його зміст, контролювати події власного життя. Вони переконані в тому, що людина не здатна контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя, а також в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю.

Стандартна похибка середнього також є незначною (від 0,49 до 0,64, за сумарною шкалою – 2,45), що можна сказати і про стандартне відхилення (від 3,26 до 4,30, за сумарною шкалою – 16,40) та дисперсію (від 10,66 до 18,46, за сумарною шкалою – 269,0). Це свідчить про незначну відмінність переважної більшості показників від середнього значення. Коефіцієнти асиметрії та ексцесу свідчать про розподіл показників, близький до нормального (коефіцієнт асиметрії від -0,18 до 0,53, коефіцієнт ексцесу – від -1,30 до 0,53). Стандартні похибки коефіцієнтів асиметрії та ексцесу також незначні (0,35 та 0,70 відповідно) (табл. 2.90).

Показники критерію Колмогорова-Смірнова для смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 за більшістю шкал свідчать про їх нормальний розподіл: «Цілі в житті» (1,33), «Результативність життя» (0,90), «Локус контролю-Я» (0,79) та «Локус контролю-життя» (0,89) (за усіма шкалами $p > 0,05$), тому для виявлення відмінностей між ними доцільно застосовувати параметричні критерії. Виключенням є дві шкали, за якими виявлено розподіл, відмінний від нормального: «Процес життя» (1,45) та «Усвідомленість життя»

(1,50) (за усіма шкалами $p \leq 0,05$), для них доцільно застосовувати непараметричні критерії.

Тобто, майже всі респонденти КГ2 мають низький рівень смисложиттєвих орієнтацій. Середній рівень смисложиттєвих орієнтацій постерігається лише у третини респондентів за шкалою «Локус контролю-Я».

Аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчить, що найбільші їх показники спостерігаються у респондентів молодого віку (за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» – 72,4), значно менші показники характерні для респондентів середнього віку (51,1) (табл. 53). На наш погляд, вищі показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів молодого віку пояснюються їх більш оптимістичним настроєм.

Таблиця 2.91. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 різного віку за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Вік	
	Молодий	Середній
Цілі в житті	14,4	9,7
Процес життя	14,4	10,1
Результативність життя	14,9	10,6
Локус контролю-Я	14,9	10,8
Локус контролю-життя	13,8	9,9
Усвідомленість життя	72,4	51,1

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для майже усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів різного віку не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Манна-Уїтні між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів КГ2 різного віку за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва показали значущі відмінності між віковими групами: за шкалою «Цілі в житті» (-3,29),

«Процес життя» (-3,83), «Результативність життя» (-3,89), «Локус контролю-Я» (-3,61), «Локус контролю-життя» (-3,89), «Усвідомленість життя» (-3,71) (для всіх шкал $p \leq 0,01$). Вищі показники смисложиттєвих орієнтацій притаманні респондентам молодого віку, що, на наш погляд, пояснюються їх більш оптимістичним настроєм, ніж у респондентів середнього віку.

Тобто, у респондентів КГ2 смисложиттєві орієнтації достовірно залежать від їх віку: найбільші показники притаманні респондентам молодого віку.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про незначну їх різницю. Так, найбільші показники у респондентів з повною загальною середньою освітою (67,7 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя»); менші – з базовою загальною середньою освітою (54,9) (табл. 2.92).

Таблиця 2.92. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Освіта	
	Загальна середня	Базова середня
Цілі в житті	14,4	10,5
Процес життя	14,0	10,7
Результативність життя	14,0	11,5
Локус контролю-Я	13,9	11,5
Локус контролю-життя	12,3	10,7
Усвідомленість життя	67,7	54,9

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для майже усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів різного освітнього рівня не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів КГ2 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за більшістю шкал: «Цілі в житті» (5,63), «Результативність життя» (2,22), «Локус контролю-життя» (2,95) та «Усвідомленість життя» (4,46) (за усіма шкалами $p > 0,05$). Виключенням є лише дві шкали, за якими значущі відмінності виявлено: «Процес життя» (6,55) та «Локус контролю-Я» (6,64) (за обома шкалами $p \leq 0,05$).

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів КГ2 майже не залежать від їх освітнього рівня.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різним сімейним станом за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про незначну їх різницю. Так, у розлучених респондентів середні показники за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» дорівнюють 60,7, у неодружених засуджених – 60,8; а у одружених – 52,3 (табл. 55).

Таблиця 2.93. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різним освітнім рівнем за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Сімейний стан		
	Розлучені	Не одружені	Одружені
Цілі в житті	12,1	11,4	9,45
Процес життя	12,0	12,2	10,6
Результативність життя	12,6	12,6	10,6
Локус контролю-Я	12,6	13,0	11,2
Локус контролю-життя	11,5	11,6	10,6
Усвідомленість життя	60,7	60,8	52,3

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для майже усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів з різним сімейним станом не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Краскелла-Уоллеса між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів КГ2 різного сімейного стану за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (2,46), «Процес життя» (2,06), «Результативність життя» (2,96), «Локус контролю-Я» (2,41), «Локус контролю-життя» (1,31) та «Усвідомленість життя» (2,89) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, у респондентів КГ2 смисложиттєві орієнтації достовірно залежать від їх віку, але не залежать від їх сімейного стану та освітнього рівня.

Аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчить, що вони мало залежать від їх локусу контролю: більші показники у респондентів, які мають внутрішній локус контролю (65,3 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя»), менші – у респондентів із зовнішнім локусом контролю (55,0) (табл. 2.94).

Таблиця 2.94. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різними локусами контролю за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	Локус контролю	
	Зовнішній	Внутрішній
Цілі в житті	10,3	13,3
Процес життя	11,1	12,6
Результативність життя	11,4	13,3
Локус контролю-Я	11,5	13,6
Локус контролю-життя	10,7	12,3
Усвідомленість життя	55,0	65,3

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для майже усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів з різним локусом контролю не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Манна-Уїтні смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різним локусом контролю за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними у половині шкал: «Процес життя» (-1,32), «Результативність життя» (-1,71), «Локус контролю-життя» (-1,80) (за цими шкалами $p > 0,05$) За іншою половиною шкал значущі відмінності виявлені: «Цілі в житті» (-2,20, $p \leq 0,05$), «Локус контролю-Я» (-2,13, $p \leq 0,05$) та «Усвідомленість життя» (-2,66, $p \leq 0,01$).

Залежність смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 за шкалами «Цілі в житті», «Локус контролю-Я» та «Усвідомленість життя» від причин скоєного ними злочину на наш погляд пояснюється тим, що респонденти, які мають внутрішній локус контролю (беруть відповідальність на себе), як правило, ставлять позитивні цілі щодо життя після здобуття П(ПТ)О, а також усвідомлюють необхідність законослухняного життя. Респондентів, які мають зовнішній локус контролю (перекладають її на інших), не ставлять конкретних цілей щодо життя після здобуття П(ПТ)О, а також не повністю усвідомлюють необхідність законослухняного життя. Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів КГ2 за більшістю шкал не залежать від їх локусу контролю.

Аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчить, що вони залежать від їх способу життя: найбільші – у респондентів, які раніше зловживали алкоголем залежністю (61,6) та вживали наркотики (60,3), найменші – у респондентів, які вели здоровий спосіб життя (50,3), що пояснюється їх участю у реабілітаційній програмі «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», яка сприяє підвищенню їх смисложиттєвих орієнтацій (табл. 2.95).

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для майже усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Таблиця 2.95. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різним локусом контролю за шкалами тесту Д.О. Леонтєва

Шкали тесту	Вживали		
	Алкоголь	Наркотики	Не вживали
Цілі в житті	12,3	11,8	8,82
Процес життя	12,2	11,5	10,4
Результативність життя	12,6	12,8	10,3
Локус контролю-Я	12,7	13,0	10,7
Локус контролю-життя	11,8	11,2	10,1
Усвідомленість життя	61,6	60,3	50,3

Показники критерію Краскелла-Уоллеса смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 за шкалами тесту Д.О. Леонтєва, які раніше зловживали алкоголем чи вживали наркотики, свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (4,63), «Процес життя» (3,30), «Результативність життя» (4,14), «Локус контролю-Я» (3,75), «Локус контролю-життя» (3,11) та «Усвідомленість життя» (3,53) (за усіма шкалами $p > 0,05$). Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів КГ2 не залежать від їх локусу контролю та способу життя.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різним статусом у освітньому середовищі за шкалами тесту Д.О. Леонтєва свідчать про найбільші їх показники у респондентів з високим статусом (68,0 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя»), у респондентів з середнім статусом (57,4) (табл. 2.96). Більші показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів з високим статусом обумовлені їх більш високим рівнем вольового самоконтролю, а менші показники респондентів з середнім статусом – меншим рівнем їх вольового самоконтролю.

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для майже усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість засуджених з різним соціальним статусом в освітньому середовищі не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Таблиця 2.96. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різним статусом у освітньому середовищі за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Групи	Соціальний статус	
	Високий	Середній
Шкали тесту		
Цілі в житті	13,1	11,2
Процес життя	14,0	11,3
Результативність життя	13,1	12,0
Локус контролю-Я	15,0	11,8
Локус контролю-життя	13,0	11,1
Усвідомленість життя	68,0	57,4

Показники критерію Манна-Уїтні між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів КГ2 з різним соціальним статусом в освітньому середовищі за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (-1,45), «Процес життя» (-1,95), «Результативність життя» (-0,34), «Локус контролю-Я» (-1,84), «Локус контролю-життя» (-0,88) та «Усвідомленість життя» (-1,67) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів КГ2 не залежать від їх соціального статусу в освітньому середовищі.

Результати аналізу середніх показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність істотних відмінностей між ними у респондентів із загальною (59,7 за сумарною шкалою «Усвідомленість життя») та сімейною ідентичністю (53,1) (табл. 2.97).

Таблиця 2.97. Показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

	Соціальна ідентичність	
	Загальна	Сімейна
Шкали тесту		
Цілі в житті	11,7	9,29
Процес життя	11,8	11,0
Результативність життя	12,3	10,9
Локус контролю-Я	12,5	11,3
Локус контролю-життя	11,4	10,6
Усвідомленість життя	59,7	53,1

Незважаючи на те, що значущість показників критерію Колмогорова-Смірнова для майже усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл, але незначна кількість респондентів з різною соціальною ідентичністю не дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії, тому ми застосовуємо непараметричні критерії.

Показники критерію Манна-Уїтні між показниками смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 з різною соціальною ідентичністю за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про відсутність значущих відмінностей між ними за усіма шкалами: «Цілі в житті» (-1,20), «Процес життя» (-0,72), «Результативність життя» (-1,18), «Локус контролю-Я» (-1,09), «Локус контролю-життя» (-0,68) та «Усвідомленість життя» (-0,99) (за усіма шкалами $p > 0,05$).

Тобто, смисложиттєві орієнтації респондентів КГ2 не залежать від їх статусу у освітньому середовищі та соціальної ідентичності.

З метою встановлення тісноти зв'язку між показниками смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2, а також їх віком був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона. Його результати свідчать про наявність міцних значущих зв'язків між усіма показниками.

Вік респондентів КГ2 тісно пов'язаний з показниками їх смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами (табл. 2.98), що свідчить про вищі показники смисложиттєвих орієнтацій у респондентів молодого віку.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій засуджених КГ2 за шкалою «Цілі в житті» тісно пов'язані з показниками за усіма іншими шкалами, за шкалою «Процес життя» - за шкалами: «Результативність життя» (0,79), «Локус контролю-Я» (0,75), «Локус-контролю-життя» (0,77) та «Усвідомленість життя» (0,89), за шкалою «Результат життя» - за шкалами: «Локус контролю-Я» (0,78), «Локус-контролю-життя» (0,74) та «Усвідомленість життя» (0,91), за шкалою «Локус контролю-Я» - за шкалами: «Локус-контролю-життя» (0,79) та «Усвідомленість життя» (0,90), а за шкалою «Локус контролю-життя» - за сумарно шкалою «Усвідомленість життя» (0,90) (табл. 2.98).

Таблиця 2.98. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2

Показники	Вік	Цілі в житті	Процес життя	Результативність життя	Локус контролю-Я	Локус контролю-життя	Усвідомленість життя
Вік	1,00						
Цілі в житті	-0,73*	1,00					
Процес життя	-0,64*	0,72*	1,00				
Результативність життя	-0,63*	0,80*	0,79*	1,00			
Локус контролю-Я	-0,70*	0,77*	0,75*	0,78*	1,00		
Локус контролю-життя	-0,69*	0,77*	0,77*	0,74*	0,79*	1,00	
Усвідомленість життя	-0,75*	0,91*	0,89*	0,91*	0,90*	0,90*	1,00

* $p \leq 0,01$

Таким чином, у респондентів КГ2 вік та показники смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами мають тісний зв'язок між собою: вік та смисложиттєві орієнтації – зворотній, усі смисложиттєві орієнтації між собою – прямий.

З метою класифікації смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 проводився кластерний аналіз методом міжгрупових зв'язків із застосуванням інтервальної міри «квадрат відстані Евкліда». Його результати дозволяють поділити їх на три кластери: «Високий рівень» (11,1% респондентів, показник сумарної шкали «Усвідомленість життя» - 90,2), «Середній рівень» (55,6% та 64,3 відповідно) та «Низький рівень» (33,3% та 38,8) (табл. 2.99).

Серед респондентів КГ2, які належать до кластеру «Високий рівень», переважають особи з середнім статусом у освітнього середовищі (60,0%), розлучені (60,0%), із загальною ідентичністю (80,0%), усі молодого віку. На наш погляд, саме переважання осіб молодого віку обумовлює вищі показники їх смисложиттєвих орієнтацій.

Серед респондентів КГ2, які належать до кластеру «Середній рівень», переважають особи з середнім статусом у освітньому середовищі (84,0%),

середнього віку (56,0%), розлучені (76,0%), із загальною ідентичністю (92,0%). Серед респондентів КГ2, які належать до кластеру «Низький рівень», переважають особи з середнім статусом у середовищі засуджених (86,7%), середнього віку (100,0%), розлучені та одружені (46,7% та 40,0% відповідно), із загальною ідентичністю (73,3%).

Таблиця 2.99. Середні показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2, які належать до різних кластерів

Шкали тесту	Кластери		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Цілі в житті	17,4	13,3	6,1
Процес життя	18,8	12,4	8,1
Результативність життя	18,6	13,2	8,1
Локус контролю-Я	18,4	13,3	8,5
Локус контролю-життя	17,0	12,2	7,9
Усвідомленість життя	90,2	64,3	38,8

Враховуючи незначну кількість респондентів у кожному кластері, для виявлення значущих відмінностей між ними ми використовували непараметричний критерій Краскелла-Уоллеса, який показав наявність значущих відмінностей між усіма шкалами: «Цілі в житті» (34,7), «Процес життя» (36,0), «Результативність життя» (35,3), «Локус контролю-Я» (34,0), «Локус контролю-життя» (34,8) та «Усвідомленість життя» (35,0) (за усіма шкалами $p \leq 0,05$).

Тобто, основна різниця між кластерами КГ2 полягає у віці респондентів.

З метою зниження розмірності смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 проводився факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням методу обертання «варімакс з нормалізацією Кайзера» та визначення міри вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна та критерію сферичності Бартлетта.

Графік власних значень факторів смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ21 свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює двом (рис. 2.14). Ці два

фактори разом складають 89,24% загальної дисперсії (перший – 50,50%, другий – 38,74%). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Мейєра-Олкіна дорівнює 0,41, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів.

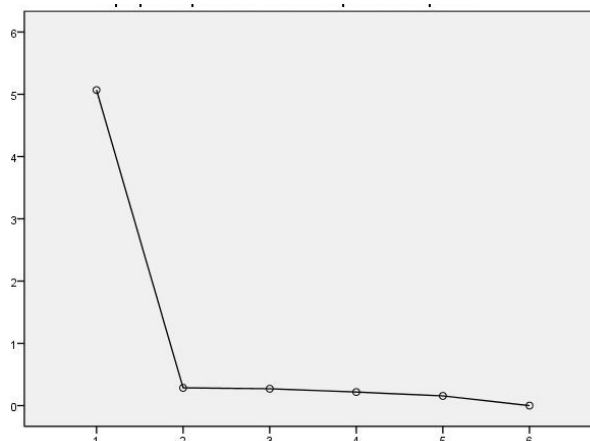


Рис. 2.14. Графік власних значень факторів смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2

Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 свідчать, що до фактору «Цілі в житті та локус контролю» відносяться більшість шкал: «Цілі в житті» (0,83), «Локус контролю-Я» (0,80), «Локус контролю-життя» (0,79) та «Усвідомленість життя» (0,76); до фактору «Процес та результативність життя» – «Процес життя» (0,87) та «Результативність життя» (0,73) (табл. 2.100).

Таблиця 2.100. Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ2

Шкали тесту	Фактори	
	Цілі в житті та локус контролю	Процес та результативність життя
Цілі в житті	0,83	0,43
Процес життя	0,43	0,87
Результативність життя	0,57	0,73
Локус контролю-Я	0,80	0,46
Локус контролю-життя	0,79	0,46
Усвідомленість життя	0,76	0,65

Тобто, факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій респондентів КГ2 свідчать, що до фактору «Цілі в житті та локус контролю» відносяться більшість шкал: «Цілі в житті», «Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя»; до фактору «Процес та результативність життя» – шкали «Процес життя» та «Результативність життя».

Висновки до другого розділу

1. Серед респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 переважають особи середнього віку з повною загальною середньою освітою, відсутністю робітничої професії, розлучені. Для переважної їх більшості рідні не могли бути позитивними джерелами морального виховання: переважна їх більшість виховувалися у неповних неблагополучних родинах, їх соціальне оточення переважно складалося з аморальних людей. Серед основних причин стресу більшість респондентів вказали: ізоляцію від родини та суспільства, режимні обмеження та конфлікти з іншими засудженими, а серед шляхів його подолання: родину, спілкування, навчання, працю, перегляд телепередач, читання книжок, заняття фізкультурою. Більшість їх мають позитивні життєві плани: здобути освіту та професію, по-іншому ставитися до людей, влаштуватися на роботу.

2. Морально-психологічний клімат в освітньому середовищі ЕГ та КГ1 позитивний: більшість респондентів вважають себе повноцінними членами навчальної групи, бажають продовжувати підтримувати стосунки між собою, вказують на переважання в їх спільноті приємних для них людей, в цілому задоволені ставленням до них з боку інших, вказують на безконфліктні доброзичливі стосунки, традиції взаємної підтримки та допомоги, чого не виявлено у осіб КГ2, які не є здобувачами П(ПТ)О.

3. Виявлені значущі відмінності за низкою соціально-демографічних показників між віковими групами осіб ЕГ, КГ1 та КГ2: у осіб молодого віку переважає базова загальна середня освіта, вони не мають професії та досвіду

роботи, не одружені та не мають дітей, що не характерно для осіб середнього та зрілого віку. За більшістю соціально-психологічних показників (соціальним статусом в освітньому середовищі, соціальною ідентифікацією, чинниками, які сприяють чи перешкоджають стресу, соціальним оточенням, особливостями родини, повноцінністю членства у навчальній групі, бажанням підтримувати відносини після здобуття П(ПТ)О, переважанням у навчальній групі певних людей, задоволеності ставленням з боку інших осіб, відносин з ними, наявності традицій взаємодопомоги), значущих відмінностей між віковими групами не виявлено.

4. Найбільш значущою для осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 є така термінальна цінність, як «матеріально забезпечене життя», а найменш значущою – цінність «творчість». Найбільш значущими для них є наступні інструментальні цінності: «уміння мислити», «стриманість» та «тверда воля»; а найменш значущими — «дисциплінованість» та «акуратність». В усіх групах опитаних виявлені взаємопов'язані цінності: «активне життя» та «життєва мудрість»; «творчість» та «впевненість у собі»; «дбайливість» та «працьовитість». У кожній групі опитаних є кластери: «Сімейні цінності» (цінності «відповідальність» та «дбайливість»), «Базові цінності» (цінність «матеріально забезпечене життя») та «Активне життя» (цінності «цікава робота», «працелюбність» та «творчість»); а також фактори: «Базові цінності» (цінність «матеріально-забезпечене життя»), «Сімейні цінності» (цінність «дбайливість»), «Професійні цінності» (цінності «цікава робота», «дисциплінованість» та «відповідальність») та «Етичні цінності» (цінність «чесність»).

5. Переважна більшість респондентів КГ1, КГ2 та ЕГ мають низький рівень індивідуальної духовності за усіма шкалами, яка не залежить від жодного з досліджуваних соціально-демографічних, кримінологічних та соціально-психологічних чинників. Виявлено наявність міцних значущих прямих зв'язків індивідуальної духовності за більшістю її шкал. Кластери індивідуальної духовності респондентів різних груп відрізняються не тільки за її рівнем, але й за віком, сімейним станом, статусом в освітньому середовищі та соціальною

ідентичністю.

6. Майже всі респонденти ЕГ, КГ1 та КГ2 мають низький рівень смисложиттєвих орієнтацій за більшістю шкал: «Цілі в житті», «Процес життя», «Результативність життя», «Локус контролю-життя», «Локус контролю-Я» та «Усвідомленість життя». Встановлена відсутність достовірних відмінностей рівня смисложиттєвих орієнтацій між респондентами усіх груп за рівнем освіти, локусом контролю, способом життя, соціальним статусом та соціальною ідентичністю, а також наявність достовірних відмінностей за віком та сімейним станом. Встановлено тісний зв'язок між показниками смисложиттєвих орієнтацій та віком. Основою розподілу на кластери був вік та соціальна ідентичність респондентів.

7. Усі шкали смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ, КГ1 можна об'єднати у два фактори: фактор «Процес життя та локус контролю» (шкали: «Процес життя», «Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя»); фактор «Цілі та результативність життя» (шкали «Цілі в житті» та «Результативність життя»). У осіб КГ2 факторні навантаження дещо інші: фактор «Цілі в житті та локус контролю» (шкали: «Цілі в житті», «Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя»); фактор «Процес та результативність життя» (шкали «Процес життя» та «Результативність життя»).

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

3.1. Програма розвитку моральних цінностей здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти

Враховуючи актуальність проблеми розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О інноваційними методами, ми розробили та підготували до впровадження відповідну тренінгову програму, побудовану на засадах екзистенційної психології та притчатерапії. Її зміст відображає сучасні тенденції розвитку моральних цінностей здобувачів закладів П(ПТ)О, містить інформацію щодо сутності цих цінностей, методики організації та проведення тренінгових занять в умовах сучасного закладу П(ПТ)О на засадах компетентнісного підходу [32].

Кількість прихильників практичного застосування екзистенційної психотерапії та притчатерапії останніми роками в Україні значно зросло. Це пояснюється, передусім, їх результативністю, завдяки якому за відносно короткий термін відбуваються позитивні зміни у поведінці людини. Як зазначає В. Суліцький [52], використання притч у психологічній практиці повинно відповідати вимогам логічного співвідношення її змісту потребам і запитам клієнта; доцільності в контексті ситуації; легкості у сприйнятті інформації; мінімальної кількості подій і їх учасників; наявності моралі, що відповідає темі консультування. Також треба враховувати вік клієнта, його освітній рівень, індивідуальні психологічні особливості, релігійні переконання, світогляд тощо.

Участь у програмі слугує ефективним інструментом розвитку ціннісно-сміслової сфери здобувача закладів П(ПТ)О. Учасники замислюються над своїми життєвими цінностями, набувають знань та вмінь щодо планування шляхів їх досягнення. Екзистенційний підхід вимагає від фахівців зваженого та уважного ставлення до формуванні системи цінностей особистості. Безперечно,

визнання ефективності загальнолюдських моральних цінностей є необхідною умовою впровадження програми.

Програма призначена для роботи з особами різного віку та статі, які здобувають П(ПТ)О і прагнуть навчитися керувати своїми емоціями та діями, приймати рішення, визначати мету і планувати позитивні зміни у своєму житті. Її мета – усвідомлення здобувачами закладів П(ПТ)О системи власних життєвих цінностей, навичок конструктивного та позитивного мислення, саморегуляції, рефлексії, цілепокладання і планування, а також сприяння позитивним змінам у поведінці.

Основними завданнями Програми є: сформувати усвідомлення власної системи моральних цінностей; розуміння власної відповідальності за керування своїм життям; усвідомлення моральних цінностей як рушійної сили людини; сприяти розумінню власної відповідальності за свої моральні цінності; розуміння процесу формування моральних цінностей і їх впливу на життя людини; надати інформацію щодо основних моральних цінностей, а також сприяти розумінню здобувачами освіти важливості правильної постановки цілей та визначення шляхів їх досягнення, планування змін у своєму житті.

Позитивна динаміка учасників програми визначається шляхом постійного спостереження за їх поведінкою та реакцією на навчальний матеріал, а також аналізу заповнення ними оцінювальних форм. Навчально-методичний комплект програми складається з методичного посібника для ведучого [Пахомов]. Матеріали програми подано у вигляді серії з 13 послідовних занять. Кожне заняття триває дві академічні години (90 хв.) і складається з трьох частин: вступна частина (привітання учасників програми, повторення матеріалу попереднього заняття, роз'яснення незрозумілого); основна частина (огляд поточного заняття, представлення нового теоретичного матеріалу, інтерактивні вправи) та підсумок заняття (підбиття підсумків, оцінювання кожним учасником своєї роботи, матеріалу програми і роботи ведучого) (додаток Б).

Основна форма проведення заняття – тренінг, що дозволяє учасникам обмінюватися інформацією з іншими у групі, вчитися висловлювати свою думку,

розвивати та відпрацьовувати на практиці необхідні навички. Групова робота в межах тренінгу реалізується у різних формах, що охоплюють інформаційні повідомлення та презентації ведучого, пошук творчих ідей за допомогою «мозкового штурму», бесіди та обговорення, роботу в групах, рольові ігри. Також можливе застосування інших форм роботи, що дають учасникам можливість закріпити здобуті теоретичні знання на практиці. Вибір форми залежить від особливостей конкретної групи та можливостей ведучих.

Групова робота в межах тренінгу реалізувалася у різних формах, що охоплюють інформаційні повідомлення та презентації ведучого, пошук творчих ідей за допомогою «мозкового штурму», бесіди та обговорення, роботу в групах, рольові ігри. Також можливе застосування інших форм роботи, що дають учасникам можливість закріпити здобуті теоретичні знання на практиці. Вибір форми залежить від особливостей конкретної групи та можливостей ведучих.

До моменту входження здобувачів закладів П(ПТ)О у програму з кожним з них було проведено індивідуальну роботу з метою ознайомлення зі змістом, метою програми та очікуваним результатом, а також графіком відвідування занять. Необхідно врахувати, що впродовж проходження програми деякі учасники матимуть потребу у додатковій увазі з боку спеціалістів (насамперед практичного психолога та соціального педагога закладу П(ПТ)О), тому необхідно забезпечити їх своєчасну підтримку та надавати кваліфіковану допомогу. Надалі, з метою закріплення позитивних результатів та відстеження ефективності програми, бажано проводити періодичні зустрічі з учасниками (наприклад, після її проходження через 3 та 6 місяців).

Оптимальний розмір групи – 6-8 осіб. Рекомендована періодичність занять – не рідше одного разу на тиждень. Позитивно впливає на динаміку групи та розгляд тем програми наявність ведучого, який є особою, що сприятиме формування у здобувачів закладів П(ПТ)О моральних цінностей. Бажано, щоб він мав психологічну чи педагогічну освіту; був знайомим з основами екзистенційного підходу та притчатерапією, володів матеріалами програми, знаннями, вміннями та навичками тренінгової роботи з аудиторією;

дотримувався вимог Етичного кодексу психолога, зокрема збереження конфіденційності інформації, отриманої від учасника.

Проведення програми передбачає певні вимоги до навчального приміщення та його технічного забезпечення, а саме: площа аудиторії має відповідати чисельності групи; стільці для учасників та ведучого мають бути розташовані по колу, за межами якого мають розміщуватися столи для роботи груп; місця учасників повинні бути мобільними, столи та стільці – доступними для переміщення; має бути наявна дошка для розміщення блокнота фліпчарт; необхідна проекційна техніка (ноутбук і проектор) та екран.

У програмі застосовувалися три основні групи інтерактивних методів: дискусійні, ігрові та методи, засновані на невербальній активності здобувачів закладів П(ПТ)О. Мали місце три основні різновиди дискусійного методу: біографічна, тематична та інтерактивна дискусія.

При біографічній дискусії у центрі уваги групи знаходився конкретний здобувач освіти, який розповідав про своє минуле, свої неприємні думки, переживання, а члени групи, в подальшому обговоренні намагалися допомогти йому виділити його внутрішньо-особистісні проблеми і, на основі цього, більш глибоко їх осмислити. Таким чином, група розглядала окремі фрагменти біографії людини і аналізувала її проблеми.

В тематичній дискусії в центрі уваги групи знаходилася не конкретна особистість, а певна тема. Як правило, це тема заняття, тобто певна моральна цінність. У цьому випадку, на відміну від біографічної дискусії, особисті проблеми здобувачів освіти актуалізувалися і розглядалися опосередковано, так як в процесі обговорення теми відбувалася непряма проекція індивідуально-психологічних якостей і проблем, що висловлюються учасниками.

Відмінною особливістю інтерактивної дискусії є те, що в центрі уваги групи знаходилася не конкретна людина або тема, а тренінгова група, коли вся активність здобувачів освіти була спрямована на аналіз внутрішньо-групових процесів. Вона може бути неструктурована або структурована.

Важливе місце в програмі займали ігрові методи, насамперед рольові та ділові ігри. До ознак ігрової діяльності, які мають важливе значення в груповому соціально-психологічному тренінгу, відносилися: умовність, невизначеність, символічність, просторово-часова відособленість та рольова необмеженість гри.

У програмі застосовувалися різні види ігор: операційні (ділові) та міжособистісні (соціально-психологічні). В операційних (ділових) іграх перевага надавалася інструментальному, тобто предметно-професійному аспекту навчання і не передбачала навчання спілкуванню. У таких іграх є заздалегідь підготовлений сценарій, в який закладено більш-менш жорсткий алгоритм прийняття рішення, чіткі критерії оцінки прийнятого рішення (правильно – неправильно). У програмі застосовувалися різні види операційних ігор: аналіз конкретних ситуацій, рольові та імітаційні ігри.

Також у програмі застосовувалися міжособистісні (соціально-психологічні) ігри, які спрямовані на формування комунікативної компетентності. У них часто відсутній жорсткий алгоритм поведінки, чіткі критерії аналізу та оцінки його адекватності, можуть існувати декілька можливих правильних варіантів прийняття рішення, поведінки в ігровій ситуації. У програмі використовувалися такі види міжособистісних ігор: ігри неконцептуального змісту; ігри психодрами і соціодрами.

Також у програмі використовувалися методи, засновані на невербальній активності учасників: психогімнастика та метод художнього самовираження. Психогімнастика являє собою комплекс різних прийомів, спрямованих на організацію невербального прояву особистості і спілкування здобувачів освіти. Психогімнастичні вправи застосовувалися у програмі в трьох аспектах: на етапі розминки, в процесі проведення і в завершенні сеансу (в цілях зняття напруги, зменшення психологічної дистанції, активізації учасників); як засіб експрес-діагностики учасників; а також для формування деяких невербальних навичок, важливих з точки зору цілей тренінгу.

Структура кожного сеансу психогімнастики складалася з трьох частин: підготовча частина, спрямована на підвищення фізичної спритності і рухливості,

зняття напруги, формування готовності до виразного невербального самовиразу учасників; пантомімічна частина, на якій ведучий надає теми, які учасники повинні висловити своїми невербальними рухами; заключна частина призначена для розслаблення, зняття напруги, яке виникло на попередньому етапі.

Також під час розгляду деяких тем програми застосовувався метод художнього самовираження через малювання. Він виконує різні функції (творчу, діяльнісну, сублімаційну та проєктивну) і, тому, може бути використаний у різних цілях. Творча функція полягає в тому, що художня активність є засобом актуалізації творчих можливостей здобувачів освіти, засобом самореалізації, в результаті чого підвищується їх самоповага та самооцінка. Діяльнісна функція дозволяє здобувачу освіти відволіктися від надмірної концентрації на власній хворобі або хворобі родичів, підтримує в ньому оптимізм, інтерес до життя. Сублімаційна функція забезпечує вираз здобувачем освіти деструктивних тенденцій (наприклад, агресія) в формі, що соціально приймається, тобто у формі малювання, ліплення, твори віршів, тощо. Проєктивна функція стимулює прояв в художній творчості індивідуально-психічних особливостей здобувача освіти, його проблем, переживань, що сприяє їх кращому усвідомленню. У програмі найчастіше використовувалася проєктивна функція художнього самовираження у вигляді такого методу, як проєктивний малюнок. Він може використовуватися на різних етапах тренінгу як метод експрес-діагностики кожного учасника або групи в цілому.

Під час проходження програми здобувачі закладів П(ПТ)О брали участь у різних тренінгових вправах: вербальних та невербальних, рухливих, мистецьких, письмових та усних тощо. Серед вербальних вправ переважали: групові дискусії, велика частина рольових ігор, вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок, тощо. Невербальні вправи: вправи, спрямовані на розвиток невербальних комунікативних навичок, підвищення згуртованості групи, тілесно-орієнтовані вправи, тощо.

Велику зацікавленість здобувачів освіти викликали вправи, що стимулюють їх фізичну активність: різного роду рухливі ігри; а також вправи,

що включають малювання: арт-терапевтичні вправи, вправи, спрямовані на підвищення компетентності в спілкуванні. Велике значення мали письмові вправи: письмовий виклад думок; складання плану дій; техніки, в основі яких лежить ідея написання листа, тощо; а також вправи, що не вимагають прояви зовнішньої активності: робота відбувається у внутрішньому плані (техніки візуалізації та релаксаційні вправи).

Усі вправи, які застосовувалися у програмі, а спрямованістю можна поділити на наступні групи: на взаємне представлення здобувачів освіти; на підвищення рівня активності, їх емоційне залучення в процес («розминка»); на згуртування тренінгової групи; на розвиток навичок колективної діяльності; на розвиток навичок вербального та невербального спілкування; на підвищення чутливості, отримання нового сенсорного досвіду; на розвиток умінь конструктивно виражати почуття і емоції, підвищення рівня усвідомленості емоцій; на навчання стратегіям поведінки в конфліктних ситуаціях; на отримання зворотного зв'язку для учасників і (або) для тренера.

Зміст програми складається з 13 тем, майже усі з яких відповідають певним моральним цінностям: «Цінності», «Ціннісний вибір», «Життя», «Щастя», «Сім'я», «Свобода», «Любов», «Дружба», «Праця», «Час», «Самовдосконалення», «Батьківщина» та «Підсумки». Кожне з занять відображає певну моральну цінність. Кожне заняття має певну структуру: вступна частина, знайомство, правила роботи, очікування, основна частина та рефлексія (підбиття підсумків).

Таким чином, запропонована нами тренінгова програма розвитку моральних цінностей здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти, на нашу думку, дозволить розвинути позитивні просоціальні гуманістичні загальнолюдські морально-етичні цінності учнівської молоді, що буде дієвим засобом профілактики та попередження негативних соціально-психологічних явищ, які мають місце у закладах П(ПТ)О.

3.2. Зміни ціннісних орієнтацій здобувачів закладу професійної (професійно-технічної) освіти на формувальному етапі експерименту

У рамках формувального етапу дослідження було здійснено коригування ієрархії цінностей у осіб ЕГ шляхом здобуття ними П(ПТ)О та участі у програмі розвитку моральних цінностей, респонденти КГ1 не брали участі у програмі але здобували П(ПТ)О, тоді як опитаних КГ2 не здобували П(ПТ)О та не брали участі у програмі. В результаті участі осіб ЕГ у програмі відбулися зміни в низці соціально-психологічних показників: соціальній ідентифікації, чинниках виникнення та протидії стресу, життєвих планах, соціальних зв'язках з рідними, ролі в спільноті, відносинах з іншими здобувачами закладів П(ПТ)О, чого не відбулося у здобувачів освіти КГ1 та осіб КГ2.

Щодо ідентифікації, в ЕГ значно збільшилася частка осіб з професійною ідентифікацією (з 20,8% до 92,5%) і відповідно зменшилася частка респондентів з загальною ідентифікацією («просто людина») (з 71,7% до 0,0%). Частка осіб з сімейною ідентифікацією не змінилася (з 7,5% до 7,5%). У КГ1 та КГ2 значущих змін не відбулося (табл. 3.1). Це свідчить про ефективність психокорекційної програми в напрямку підвищення значення релігійної ідентифікації.

Таблиця 3.1. Соціальна ідентифікація респондентів ЕГ та КГ (у %)

Ідентифікація	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Загальна	71,7	0,0	68,0	64,0	84,4	82,2
Сімейна	7,5	7,5	18,0	18,0	15,6	17,8
Професійна	20,8	92,5	14,0	18,0	0,0	0,0
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

В ЕГ серед всіх вікових груп в результаті психокорекційної програми значно збільшилася частка респондентів з професійною ідентифікацією, дещо збільшилася частка осіб з сімейною ідентифікацією, відповідно значно зменшилася частка респондентів із загальною ідентифікацією («просто

людина»), чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.2). Це свідчить про відсутність значущих відмінностей між віковими групами респондентів за цим показником.

Таблиця 3.2. Ідентифікація респондентів ЕГ та КГ (у %)

Ідентифікація	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ			КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ			КГ2 КЕ			КГ2 ФЕ		
	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий
Професійна	25,0	30,4	11,5	100,0	91,3	92,9	75,0	8,0	9,5	75,0	16,0	9,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Сімейна	0,0	60,9	7,7	0,0	8,7	7,1	0,0	32,0	4,8	0,0	32,0	4,8	0,0	10,5	23,8	0,0	15,8	23,8
Загальна	75,0	8,7	80,8	0,0	0,0	0,0	0,0	60,0	85,7	25,0	52,0	85,7	100,0	89,5	76,2	100,0	84,2	76,2
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Після участі здобувачів освіти ЕГ у програмі також значно зменшилася частка осіб, які не підтримують соціальні зв'язки з рідними (з 32,1% до 3,8%), і відповідно, збільшилася частка осіб, які постійно підтримують соціальні зв'язки (з 26,4% до 41,5%), чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.3.). Це свідчить про ефективність програми в напрямку розвитку сімейних цінностей осіб ЕГ.

Таблиця 3.3. Підтримання соціальних зв'язків засудженими ЕГ та КГ (у %)

Підтримання соціальних зв'язків	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Постійно	26,4	41,5	22,0	22,0	22,0	20,0
Інколи	41,5	54,7	54,0	58,0	47,2	45,8
Не підтримують	32,1	3,8	24,0	20,0	30,8	34,2
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Також в результаті проведення психокорекційної програми із респондентами ЕГ збільшилася доля осіб, які підтримують їх постійно чи інколи, і відповідно зменшилася доля респондентів, які їх не підтримують, чого не відбулося в КГ1 та КГ2, де більшість молодих осіб не підтримують соціальних зв'язків в зв'язку з відсутністю рідних (табл. 3.4). Це свідчить про відсутність значущих відмінностей між віковими групами респондентів за цим показником.

Таблиця 3.4. Відносини з родиною респондентів ЕГ та КГ (%)

Відносини з родиною	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ			КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ			КГ2 КЕ			КГ2 ФЕ		
	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий
Постійно	0,0	34,8	23,1	0,0	52,2	38,3	0,0	32,0	14,3	0,0	32,0	14,3	0,0	15,8	28,6	0,0	15,8	28,6
Інколи	0,0	43,5	46,1	75,0	43,5	57,1	25,0	52,0	61,9	25,0	56,0	61,9	25,0	78,9	61,9	25,0	84,2	71,4
Не підтримують	100,0	21,7	30,8	25,0	4,3	3,6	75,0	16,0	23,8	75,0	12,0	23,8	75,0	5,3	9,5	75,0	0,0	0,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Щодо негативних чинників стресу, в ЕГ збільшилася частка здобувачів П(ПТ)О, які вказали ізоляцію від суспільства (з 51,0% до 75,5%), і значно зменшилася частка опитаних, які вказали конфлікти з іншими особами (з 26,4% до 1,9%), чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.5). Це свідчить про позитивний вплив програми в напрямі профілактики та попередження конфліктів.

Щодо негативних психологічних чинників, в усіх вікових групах ЕГ в результаті психокорекційної програми значно зменшилася частка респондентів, які вказали конфлікти з іншими особами, і збільшилася частка осіб, які вказали ізоляцію від суспільства, чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.6). Це свідчить про відсутність значущих відмінностей між віковими групами респондентів за цим показником.

Таблиця 3.5. Негативні чинники стресу респондентів ЕГ та КГ (у %)

Чинник	ЕГ КГ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Ізоляція від суспільства	51,0	75,5	42,0	46,0	20,0	20,0
Обмеження	22,6	22,6	32,0	32,0	31,1	33,3
Конфлікти	26,4	1,9	26,0	22,0	48,9	46,7

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Таблиця 3.6. Негативні психологічні чинники респондентів ЕГ та КГ (у %)

Чинники	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ			КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ			КГ21			КГ22		
	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий
Ізоляція	50,0	47,9	53,8	50,0	69,6	85,7	25,0	48,0	38,1	50,0	52,0	38,1	25,0	15,8	23,8	25,0	15,8	23,8
Обмеження	50,0	30,4	11,5	50,0	30,4	10,7	50,0	28,0	33,3	50,0	28,0	33,3	25,0	31,6	33,3	25,0	36,8	33,3
Конфлікти	0,0	21,7	34,6	0,0	0,0	3,6	25,0	24,0	28,6	0,0	20,0	28,6	50,0	52,6	42,9	50,0	47,4	42,9
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Значні зміни відбулися і у визначенні здобувачами закладів П(ПТ)О ЕГ позитивних чинників, які перешкоджають виникненню стресу: значно збільшилася значущість навчання (з 17,0% до 62,3%), частка інших чинників дещо зменшилася: спілкування – з 17,0% до 3,8%, праця – з 17,0% до 9,4%, література – з 17,0% до 5,7%, фізкультура – з 3,8% до 0,0%, телебачення – з 34,0% до 13,2%, чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.7). Це свідчить про ефективність програми у напрямі збільшення ролі освіти як чинника, який перешкоджає виникненню стресу.

Таблиця 3.7. Позитивні чинники, які перешкоджають виникненню стресу респондентів ЕГ та КГ (у %)

Чинник	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Сім'я	11,2	11,3	22,0	22,0	24,4	24,4
Спілкування	17,0	3,8	20,0	18,0	20,0	20,0
Праця	17,0	9,4	26,0	30,0	20,0	22,2
Телебачення	34,0	13,2	12,0	10,0	15,6	13,3
Навчання	17,0	62,3	12,0	12,0	0,0	0,0
Фізкультура	3,8	0,0	8,0	8,0	20,0	20,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

У всіх вікових категоріях респондентів ЕГ в результаті психокорекційної програми збільшилася значущість здобуття П(ПТ)О як чиннику їх соціальної адаптації, з іншими чинниками такого не відбулося, не відбулося значущих змін і в КГ1 та КГ2 (табл. 3.8). Це свідчить про відсутність значущих відмінностей між віковими групами респондентів за цим показником.

Таблиця 3.8. Чинники соціальної адаптації респондентів ЕГ та КГ (у %)

Чинники соціальної адаптації	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ			КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ			КГ2 КЕ			КГ2 ФЕ		
	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий
Освіта	0,0	0,0	0,0	50,0	47,8	64,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Родина	0,0	17,4	7,7	0,0	17,4	7,1	0,0	32,0	14,3	0,0	32,0	14,3	0,0	15,8	38,1	0,0	15,8	38,1
Праця	0,0	21,7	15,4	0,0	13,0	7,1	50,0	20,0	28,6	50,0	24,0	33,3	25,0	21,1	19,0	25,0	21,1	23,8
Література	25,0	8,7	23,1	25,0	4,3	3,6	0,0	12,0	14,3	0,0	12,0	14,3	0,0	10,5	4,8	0,0	10,5	4,8
Спілкування	25,0	13,0	19,2	0,0	4,3	3,6	25,0	16,0	23,8	25,0	16,0	19,0	25,0	26,3	14,3	25,0	26,3	14,3
Телебачення	50,0	30,5	34,6	25,0	13,0	14,3	25,0	12,0	9,5	25,0	8,0	9,5	25,0	15,8	14,3	25,0	15,8	9,5
Фізкультура	0,0	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,0	9,5	0,0	8,0	9,5	25,0	10,5	9,5	25,0	10,5	9,5

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Щодо планів респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2, значних змін в результаті проведення програми у них не відбулося (табл. 3.9). Це свідчить про те, що більшість їх заздалегідь визначили для себе плани на майбутнє.

Таблиця 3.5. Плани респондентів ЕГ та КГ на майбутнє (у %)

Плани	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Здобути освіту та професію	37,7	32,1	40,0	44,0	0,0	0,0
Краще ставитися до людей	28,3	32,1	26,0	22,0	66,0	60,0
Влаштуватися на роботу	34,0	35,8	34,0	34,0	34,0	40,0
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Також в результаті проведення психокорекційної програми із респондентами ЕГ значних змін у планах респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 різного віку не відбулося, що свідчить про заздалегідь заплановані респондентами заходи на волі. Переважна більшість респондентів молодого віку усіх груп планують здобути освіту та професію (табл. 3.10). Це свідчить про відсутність значущих відмінностей між віковими групами респондентів за цим показником.

Таблиця 3.10. Плани респондентів ЕГ та КГ на майбутнє (у %)

Плани	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ			КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ			КГ2 КЕ			КГ2 ФЕ		
	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий
Здобути професію	100	34,8	30,8	75,0	30,4	28,6	100	28,0	42,9	100	36,0	42,9	75,0	0,0	23,8	75,0	0,0	28,6
Влаштуватися на роботу	0,0	39,1	34,6	25,0	26,1	46,4	0,0	36,0	38,1	0,0	36,0	38,1	0,0	52,6	28,6	0,0	52,6	28,6
Налагодити стосунки	0,0	26,1	34,6	0,0	43,5	25,0	0,0	36,0	19,0	0,0	28,0	19,0	25,0	47,6	47,6	25,0	47,4	42,9

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Також в результаті участі здобувачів закладів П(ПТ)О ЕГ у програмі покращився морально-психологічний клімат у освітній спільноті. Про це свідчить збільшення долі респондентів ЕГ, які вважають себе повноцінними її членами (з 88,7% до 100,0%). В той же час частка респондентів ЕГ, які не вважають себе повноцінними її членами, зменшилася (з 11,3% до 0,0%), тоді як в КГ1 та КГ2 істотних змін не відбулося (табл. 3.11). Це свідчить про ефективність програми в напрямі підвищення ідентифікації респондентів ЕГ як повноцінних членів освітньої спільноти.

Таблиця 3.11. Повноцінність членства респондентів ЕГ та КГ у освітній спільноті (у %)

Повноцінність членства	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Повноцінне	88,7	100,0	84,0	84,0	88,9	91,1
Неповноцінне	11,3	0,0	16,0	16,0	11,1	8,9
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Після проведення програми в ЕГ також збільшилася частка здобувачів закладів П(ПТ)О, які бажають продовжувати підтримувати стосунки з іншими особами після здобуття освіти (з 66,0% до 92,5%). Відповідно зменшилася частка осіб ЕГ, які не бажають цього (з 34,0% до 7,5%), чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.12). Це також свідчить про ефективність програми в напрямі покращення міжособистісних відносин здобувачів освіти ЕГ.

Таблиця 3.12. Бажання респондентів ЕГ та КГ підтримувати стосунки після здобуття освіти (у %)

Бажання підтримувати стосунки	ЕГ1	ЕГ2	КГ11	КГ12	КГ21	КГ22
Бажають	66,0	92,5	64,0	66,0	44,4	46,7
Не бажають	34,0	7,5	36,0	34,0	55,6	53,3
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Після проведення психокорекційної програми в ЕГ також збільшилася частка респондентів, які бажають продовжувати підтримувати стосунки з іншими членами навчальної групи після здобуття освіти, і відповідно зменшилася їх частка, які цього не бажають, чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.13). Це свідчить про відсутність значущих відмінностей між віковими групами засуджених за цим показником.

Таблиця 3.13. Бажання респондентів ЕГ та КГ підтримувати стосунки після здобуття освіти (у %)

Бажання підтримувати стосунки	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ			КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ			КГ2 КЕ			КГ2 ФЕ		
	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий
Бажають	50,0	73,9	61,5	100,	95,7	92,9	75,0	72,0	52,4	100,	72,0	52,4	50,0	52,6	38,1	50,0	52,6	42,9
Не бажають	50,0	26,1	38,5	0,0	4,3	7,1	25,0	28,0	47,6	0,0	28,0	47,6	50,0	47,4	61,9	50,0	47,4	57,1
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

В результаті участь здобувачів закладу П(ПТ)О ЕГ у програмі істотно змінилося ставлення до інших здобувачів освіти: збільшилася частка осіб, які вважають більшість оточуючих приємними людьми (з 56,6% до 75,5%). Відповідно вдвічі зменшилася частка осіб ЕГ, які вважають, що в їх спільноті переважають різні люди (з 43,4% до 24,5%), тоді як в КГ1 та КГ2 істотних змін не відбулося (табл. 3.14). Це свідчить про ефективність програми в напрямі покращення ставлення здобувачів освіти ЕГ до оточуючих.

Таблиця 3.14. Ставлення до оточуючих респондентів ЕГ та КГ (у %)

Більшість оточуючих	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Приємні люди	56,6	75,5	56,0	58,0	22,0	22,0
Різні люди	43,4	24,5	44,0	42,0	67,0	67,0
Неприємні люди	0,0	0,0	100,0	100,0	11,0	11,0
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Після проведення психокорекційної програми у респондентів ЕГ істотно змінилося ставлення до інших осіб: збільшилася частка респондентів, які вважають більшість членів навчальної групи приємними людьми, і відповідно зменшилася їх частка, які вважають більшість різними людьми, чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.15). Це свідчить про відсутність значущих відмінностей між віковими групами респондентів за цим показником.

Таблиця 3.15. Ставлення до інших осіб респондентів ЕГ та КГ різного віку (у %)

Ставлення	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ			КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ			КГ2 КЕ			КГ2 ФЕ		
	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий
Позитивне	50,0	65,2	50,0	75,0	82,6	71,4	50,0	56,0	57,1	50,0	60,0	57,1	25,0	21,1	19,0	25,0	21,1	18,9
Нейтральне	50,0	34,8	50,0	25,0	17,4	28,6	50,0	44,0	42,9	50,0	40,0	42,9	50,0	73,6	71,5	50,0	73,7	71,8
Негативне	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	5,3	9,5	25,0	5,3	8,7
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

В результаті участі здобувачів закладу П(ПТ)О ЕГ у програмі підвищився рівень задоволеності ставленням до них з боку оточуючих (з 67,9% до 84,9%) та вдвічі зменшилася частка осіб, які незадоволені цим ставленням (з 32,1% до 15,1%), чого не сталося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.16). Це також свідчить про ефективність програми в напрямі покращення міжособистісних стосунків здобувачів освіти.

Таблиця 3.16. Задоволеність респондентів ЕГ та КГ ставленням до них (у %)

Задоволеність ставленням	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Задоволені	67,9	84,9	73,9	72,0	75,6	77,8
Незадоволені	32,1	15,1	26,1	28,0	24,4	22,2
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Також після проведення із респондентами ЕГ психокорекційної програми підвищився рівень задоволеності ставленням до них з боку інших осіб: збільшилася частка респондентами, які цим задоволені, і відповідно зменшилася частка таких, які цим незадоволені, чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.17). Це свідчить про відсутність значущих відмінностей між віковими групами респондентами за цим показником.

Таблиця 3.17. Задоволеність ставленням до них респондентів ЕГ та КГ (у %)

Задоволеність ставленням	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ			КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ			КГ2 КЕ			КГ2 ФЕ		
	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий
Задоволені	50,0	73,9	65,4	75,0	91,3	85,7	100,0	76,0	57,1	100,0	80,0	57,1	75,0	89,5	66,7	75,0	89,5	71,4
Незадоволені	50,0	26,1	34,6	25,0	8,7	14,3	0,0	24,0	42,9	0,0	20,0	42,9	25,0	10,5	33,3	25,0	10,5	28,6

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

В результаті участі у програми значно зменшився рівень конфліктності серед здобувачів закладу П(ПТ)О ЕГ: вдвічі збільшилася частка осіб ЕГ, які вказали на безконфліктні стосунки (з 41,5% до 77,4%) та відповідно вдвічі зменшилася частка осіб, які вказали на деякі непорозуміння між ними (з 58,5% до 22,6%), чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.18). Це свідчить про ефективність програми в напрямі профілактики конфліктів здобувачів освіти.

Таблиця 3.18. Конфліктність внутрішньогрупових стосунків респондентів ЕГ та КГ (у %)

Стосунки	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Безконфліктні	41,5	77,4	46,0	48,0	26,7	26,7
Деякі непорозуміння	58,5	22,6	54,0	52,0	71,1	73,3
Конфліктні	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Після проведення психокорекційної програми значно зменшився рівень конфліктності серед респондентів ЕГ: збільшилася частка респондентів, які вказали на безконфліктні стосунки в общині, і відповідно зменшилася частка тих, хто вказав на непорозуміння, чого не виявлено в КГ1 та КГ2 (табл. 3.19). Це свідчить про відсутність значущих відмінностей між віковими групами респондентів за цим показником.

Таблиця 3.19. Конфліктність респондентів ЕГ та КГ (у %)

Стосунки в групі	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ			КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ			КГ2 КЕ			КГ2 ФЕ		
	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий
Безконфліктні	25,0	52,2	34,6	100,	87,0	67,9	50,0	48,0	38,1	50,0	48,0	42,9	50,0	42,1	44,3	50,0	42,1	44,3
Непорозуміння	75,0	47,8	65,4	0,0	13,0	32,1	50,0	52,0	61,9	50,0	52,0	57,1	50,0	57,9	55,7	50,0	57,9	55,7

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Участь у програмі також сприяла формуванню серед здобувачів закладу П(ПТ) ЕГ позитивних традицій взаємної підтримки та допомоги. Збільшилася частка осіб ЕГ, які вказують на їх наявність (з 83,0% до 100,0%), і відповідно зменшилася частка осіб, які так не вважають (з 17,0% до 0,0%), тоді як в КГ1 та КГ2 таких змін не відбулося (табл. 3.20). Це свідчить про ефективність програми в напрямі формування позитивних традицій здобувачів освіти ЕГ.

Таблиця 3.20. Позитивні групові традиції респондентів ЕГ та КГ (у %)

Рівень розвитку позитивних традицій	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Склалися	83,0	100,0	70,0	72,0	77,8	80,0
Не склалися	17,0	0,0	30,0	28,0	22,2	20,0
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Психокорекційна програма також сприяла формуванню серед респондентів ЕГ позитивних традицій взаємної підтримки та допомоги: збільшилася частка респондентів, які вказали на їх наявність, і відповідно зменшилася частка тих, хто вказав на їх відсутність, чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.21). Це свідчить про відсутність значущих відмінностей між віковими групами респондентів за цим показником.

Таблиця 3.21. Позитивні групові традиції респондентів ЕГ та КГ (у %)

Позитивні традиції	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ			КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ			КГ2 КЕ			КГ2 ФЕ		
	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий	Молодий	Середній	Зрілий
Сформува- лися	50,0	91,3	80,8	100,	100,	100,	100,	76,0	57,1	100,	80,0	57,1	75,0	89,5	71,4	75,0	94,7	71,4
Не сформува- лися	50,0	8,7	19,2	0,0	0,0	0,0	0,0	24,0	42,9	0,0	20,0	42,9	25,0	10,5	28,6	25,0	5,3	28,6

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

Таким чином, в результаті участі здобувачів закладу П(ПТ)О ЕГ у програмі розвитку моральних цінностей у них відбулися істотні зміни у низці соціально-психологічних показників, чого не відбулося у осіб КГ1 та КГ2. Збільшилася частка здобувачів закладу П(ПТ)О ЕГ з професійною ідентифікацією, які серед головних чинників подолання стресу вказали освіту. У них також покращився морально-психологічний клімат: збільшилася частка осіб, які вважають себе повноцінними членами освітньої спільноти, бажають продовжувати підтримувати стосунки після здобуття освіти, вважають більшість оточуючих приємними людьми, задоволені ставленням до них з боку інших людей, вказали на безконфліктні стосунки та позитивні традиції в середовищі здобувачів освіти.

Таким чином, виявлені значущі зміни майже усіх соціально-психологічних показників: соціальною ідентифікацією, негативними та позитивними психологічними чинниками, повноцінністю членства, бажанням підтримувати відносини після здобуття освіти, переважанням у спільноті певних людей, задоволеності ставленням з боку інших респондентів, відносин з ними, наявності традицій взаємодопомоги, але відсутність значущих відмінностей між віковими групами респондентів. Більшість молодих респондентів усіх груп планують здобути освіту та професію, також більшість їх не мають стійких соціальних зв'язків у зв'язку з відсутністю рідних.

В результаті здобуття особами ЕГ П(ПТ)О та участі у програмі розвитку моральних цінностей деякі термінальні цінності їх суттєво підвищили власну значущість: матеріально забезпечене життя (з 2 до 1 рангу), щастя інших людей (з 18 до 7 рангу), щасливе сімейне життя (з 14 до 2 рангу), любов (з 11 до 3 рангу), розвиток (з 16 до 7 рангу), пізнання (з 15 до 10 рангу) (табл. 3.22). Зазначені цінності сприяють моральному розвитку здобувачів освіти.

Низка термінальних цінностей, навпаки, суттєво зменшили значущість у осіб ЕГ в ході формувального етапу дослідження: друзі (з 4 до 11 рангу), здоров'я (з 1 до 5 рангу), розваги (з 6 до 18 рангу), впевненість у собі (з 7 до 13 рангу), продуктивне життя (з 8 до 12 рангу), цікава робота (з 10 до 16 рангу), суспільне

визнання (з 13 до 17 рангу) (табл. 3.22). Вказані цінності не завжди сприяють моральному розвитку здобувачів освіти. Наприклад, матеріальне забезпечення допомагає досягти життєвих цілей, але шляхи його досягнення можуть бути кримінальними. Друзі також можуть як сприяти, так і перешкоджати моральному розвитку, здійснювати негативний вплив. Розваги необхідні, але деякі з них (вживання алкоголю, наркотиків, азартні ігри тощо) можуть суттєво перешкоджати моральному розвитку здобувачів освіти.

Інші термінальні цінності осіб ЕГ суттєво не змінили значущість: активне життя (з 9 до 10 рангу), свобода (з 3 до 4 рангу), життєва мудрість (з 5 до 4 рангу), краса природи, мистецтва (з 12 до 14 рангу), творчість (з 17 до 15 рангу) (табл. 3.22). Вони в цілому збігаються з загальнолюдськими цінностями.

Можна вважати, що в процесі здобуття особами ЕГ П(ПТ)О та участі у програмі розвитку моральних цінностей у них відбулися значні зміни в ієрархії термінальних цінностей, що свідчить про ефективність програми.

На відміну від осіб ЕГ, які здобувають П(ПТ)О та беруть участь у програмі розвитку моральних цінностей, у респондентів КГ1, які лише здобувають освіту, за період формувального експерименту суттєвих змін в ієрархії термінальних цінностей не відбулося: здоров'я (з 1 до 2 рангу), матеріально забезпечене життя (з 2 до 1 рангу), свобода (3 ранг), вірні, гарні друзі (4 ранг), життєва мудрість (з 5 до 1 рангу), розваги (6 ранг), впевненість у собі (7 ранг), продуктивне життя (8 ранг), активне життя (9 ранг), цікава робота (10 ранг), любов (з 11 до 10 рангу), краса природи, мистецтва (12 ранг), суспільне визнання (13 ранг), щасливе сімейне життя (14 ранг), пізнання, інтелектуальний розвиток (з 15 до 16 рангу), розвиток (з 16 до 15 рангу), творчість (17 ранг), щастя інших (18 ранг) (табл. 3.22). Це свідчить про ефективність програми розвитку моральних цінностей у напряму зміни ієрархії термінальних цінностей опитуваних, тоді як лише здобуття П(ПТ)О на це майже не вплинуло.

На відміну від осіб ЕГ та КГ, які здобувають П(ПТ)О, у осіб КГ2, які не здобувають її та не беруть участь у програмі, за період формувального експерименту суттєвих змін в ієрархії термінальних цінностей не відбулося:

здоров'я (1 ранг), матеріально забезпечене життя (2 ранг), свобода (3 ранг), вірні, гарні друзі (4 ранг), життєва мудрість (5 ранг), розваги (з 6 ранг), впевненість у собі (з 7 ранг), продуктивне життя (8 ранг), активне життя (9 ранг), цікава робота (10 ранг), любов (11 ранг), краса природи, мистецтва (12 ранг), суспільне визнання (з 13 до 14 рангу), щасливе сімейне життя (з 14 до 13 рангу), пізнання, інтелектуальний розвиток (15 ранг), розвиток (16 ранг), творчість (17 ранг), щастя інших (18 ранг) (табл. 3.22). Це також свідчить про ефективність програми розвитку моральних цінностей у напрямку зміни ієрархії термінальних цінностей респондентів.

Таблиця 3.22. Термінальні цінності респондентів ЕГ та КГ (ранг)

Термінальна цінність	Група					
	ЕГ		КГ1		КГ2	
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
Активне, діяльне життя	9	10	9	9	9	9
Життєва мудрість	5	4	5	5	5	5
Здоров'я	1	5	1	2	1	1
Цікава робота	10	16	10	10	10	10
Краса природи, мистецтва	12	14	12	12	12	12
Любов	11	3	11	11	11	11
Матеріально забезпечене життя	2	7	2	1	2	2
Вірні, гарні друзі	4	11	4	4	4	4
Суспільне визнання	14	17	14	13	14	14
Пізнання, інтелектуальний розвиток	16	10	16	16	16	15
Продуктивне життя	8	12	8	8	8	8
Розвиток	15	7	15	15	15	16
Розваги	6	18	6	6	6	6
Свобода	3	4	3	3	3	3
Щасливе сімейне життя	13	2	13	14	13	13
Щастя інших	18	1	18	18	18	18
Творчість	17	15	17	17	17	17
Впевненість у собі	7	13	7	7	7	7

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

В процесі здобуття особами ЕГ П(ПТ)О та участі у програмі розвитку моральних цінностей низка інструментальних цінностей збільшили власну значущість: чесність (з 7 до 1 рангу), толерантність (з 17 до 11 рангу), працьовитість (з 8 до 3 рангу), дбайливість (з 9 до 5 рангу), дисциплінованість (з 14 до 7 рангу), відповідальність (з 11 до 8 рангу), акуратність (з 15 до 9 рангу) та вихованість (з 18 до 14 рангу) (табл. 3.23). Вищеназвані цінності сприяють здобувачам освіти в процесі їх морального розвитку.

Деякі інструментальні цінності осіб ЕГ істотно не змінили значущість: сміливість (2 ранг), тверда воля (з 6 до 4 рангу), стриманість (з 3 до 4 рангу), непримиренність до своїх та чужих недоліків (13 ранг) (табл. 3.23). Вони також сприяють моральному розвитку здобувачів освіти.

Зменшили значущість наступні інструментальні цінності осіб ЕГ: високі запити (з 3 до 10 рангу), уміння логічно мислити (з 2 до 10 рангу), широта поглядів (з 5 до 15 рангу), освіченість (з 10 до 18 рангу), життєрадісність (з 12 до 15 рангу) та незалежність (з 13 до 17 рангу) (табл. 3.23).

Якщо до здобуття П(ПТ)О та участі у програмі розвитку моральних цінностей більшість осіб ЕГ мали високі запити, то після її здобуття та проходження програми вони усвідомили, що для досягнення власних цілей треба наполегливо працювати. Широта поглядів та освіченість також перестали бути значущими інструментальними цінностями для більшості осіб ЕГ, які стали вважати, що найбільш важливі знання для людини – це професійні знання, які допоможуть добре заробляти, а для цього не обов'язково мати вищу освіту. Життєрадісність також стала менш значущою для більшості респондентів ЕГ, які розуміють її як розваги та безтурботне життя. Зменшила значущість і цінність незалежності, яку більшість опитуваних ЕГ розуміли як непідвладність зовнішньому впливу.

Тобто, в результаті здобуття респондентами ЕГ П(ПТ)О та участі у програмі розвитку моральних цінностей відбулися значущі позитивні зміни в ієрархії їх інструментальних цінностей, що свідчить про ефективність програми.

На відміну від осіб ЕГ, які здобувають П(ПТ)О та беруть участь у програмі

розвитку моральних цінностей, у осіб КГ1, які лише здобувають освіту, за період формувального експерименту суттєвих змін в ієрархії інструментальних цінностей не відбулося: високі запиту (1 ранг), вміння мислити (2 ранг), стриманість (3 ранг), сміливість у відстоюванні своєї думки (з 4 до 6 рангу), широта поглядів (з 5 до 4 рангу), тверда воля (з 6 до 5 рангу) чесність (з 7 до 9 рангу), працьовитість (з 8 до 7 рангу), дбайливість (з 9 до 8 рангу), освіченість (10 ранг), відповідальність (11 ранг), життєрадісність (12 ранг), незалежність (13 ранг) непримиренність до недоліків (14 ранг), дисциплінованість (15 ранг), акуратність (16 ранг), вихованість (з 18 до 17 рангу), толерантність (з 17 до 18 рангу) (табл. 3.23). Це свідчить про ефективність програми розвитку моральних цінностей у напрямку зміни ієрархії інструментальних цінностей опитуваних, тоді як лише здобуття П(ПТ)О на цей процес майже не вплинуло.

На відміну від осіб ЕГ та КГ1, які здобувають П(ПТ)О, у осіб КГ2, які не здобувають освіту та не беруть участі у програмі, за період формувального експерименту суттєвих змін в ієрархії інструментальних цінностей не відбулося: високі запиту (1 ранг), вміння мислити (2 ранг), стриманість (3 ранг), сміливість у відстоюванні своєї думки (4 ранг), широта поглядів (5 рангу), тверда воля (6 ранг), чесність (7 ранг), працьовитість (8 ранг), дбайливість (9 ранг), освіченість (з 10 до 11 рангу), відповідальність (з 11 до 10 рангу), життєрадісність (12 ранг), незалежність (13 ранг) непримиренність до недоліків (з 13 до 14 рангу), дисциплінованість (15 ранг), акуратність (з 15 до 16 рангу), вихованість (з 18 до 17 рангу), толерантність (з 17 до 18 рангу) (табл. 3.23). Це також свідчить про ефективність програми розвитку моральних цінностей у напрямку зміни ієрархії інструментальних цінностей респондентів.

Таблиця 3.23. Інструментальні цінності респондентів ЕГ та КГ (ранг)

Інструментальна цінність	Ранг					
	ЕГ		КГ1		КГ2	
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
Акуратність	16	9	16	16	16	16
Вихованість	17	14	17	17	17	17
Високі запити	1	10	1	1	1	1
Життєрадісність	12	15	12	12	12	12
Дисциплінованість	15	7	15	15	15	15
Незалежність	13	17	13	13	13	13
Непримиренність до недоліків	14	13	14	14	14	14
Освіченість	10	18	10	10	10	11
Відповідальність	11	8	11	11	11	10
Уміння мислити	2	11	2	2	2	2
Стриманість	3	4	3	3	3	3
Сміливість у відстоюванні своєї думки	4	12	4	6	4	4
Тверда воля	6	5	6	5	6	6
Толерантність	18	2	18	18	18	18
Широта поглядів	5	16	5	4	5	5
Чесність	7	1	7	9	7	7
Працьовитість	8	3	8	7	8	8
Дбайливість	9	6	9	8	9	9

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ – на етапі формувального експерименту

З метою перевірки значень термінальних та інструментальних цінностей опитуваних усіх груп на формувальному етапі дослідження на нормальність розподілу застосовувався критерій Колмогорова-Смірнова. Значущість майже всіх показників критерію Колмогорова-Смірнова для термінальних та інструментальних цінностей респондентів усіх груп не перевищує 0,05, тому для встановлення значущих відмінностей між незалежними та залежними вибірками доцільно застосовувати непараметричні критерії (табл. 3.24).

Таблиця 3.24. Показники критерію Колмогорова-Смірнова для
термінальних та інструментальних цінностей респондентів ЕГ та КГ на
формульованому етапі дослідження

Цінність	ЕГ	КГ1	КГ2
Активне, діяльне життя	2,0**	1,9**	3,0**
Життєва мудрість	2,1**	2,8**	1,6*
Здоров'я	2,7**	3,7**	2,9**
Цікава робота	1,7**	2,5**	1,6*
Краса природи, мистецтва	2,3**	1,4*	1,6*
Любов	1,9**	1,7**	1,1
Матеріально забезпечене життя	1,6*	1,4*	1,5*
Вірні, гарні друзі	1,0	1,5*	1,1
Суспільне визнання	1,1	1,3	1,2
Пізнання, інтелектуальний розвиток	1,5*	1,1	1,0
Продуктивне життя	1,6*	1,4*	1,6*
Розвиток	1,4*	1,5*	1,8**
Розваги	1,5*	1,5*	1,7**
Свобода	2,2**	1,4*	2,3**
Щасливе сімейне життя	3,1**	1,7**	1,3
Щастя інших	2,7**	1,8**	1,5*
Творчість	1,9**	3,0**	2,3**
Впевненість у собі	1,7**	3,0**	2,6**
Акуратність	2,0**	1,6*	2,1**
Вихованість	1,7**	2,0**	1,8**
Високі запити	2,2**	1,6*	1,5*
Життєрадісність	1,6*	1,5*	1,4*
Дисциплінованість	1,1	2,5**	1,5*
Незалежність	1,7*	2,3**	1,3
Непримиренність до недоліків	1,5*	1,4*	1,7**
Освіченість	1,4*	2,1**	1,6*
Відповідальність	1,4*	1,5*	1,6*
Уміння мислити	1,6*	1,0	1,4*
Стриманість	1,7**	1,2	1,5*
Сміливість у відстоюванні своєї думки	2,2**	1,3	1,7**
Тверда воля	1,5**	1,1	1,2
Толерантність	3,0**	1,4	1,7**
Широта поглядів	2,2**	1,3	2,0**
Чесність	2,2**	1,8**	1,4*
Працьовитість	2,0**	2,0**	2,6**
Дбайливість	2,0**	2,5**	2,7**

** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Для встановлення значущих відмінностей між залежними вибірками (на констатувальному та формувальному етапі дослідження) ми застосовували непараметричний критерій Вілкоксона. Якщо його значущість перевищує 0,05 – приймається нульова гіпотеза (відмінності незначущі), якщо вона менше чи дорівнює 0,05 – альтернативна гіпотеза (відмінності значущі). Виявлено значущі відмінності між особами ЕГ на констатувальному та формувальному етапі дослідження за всіма термінальними та переважною більшістю інструментальних цінностей, чого не відбулося у осіб КГ1 та КГ2, що свідчить про ефективність програми розвитку моральних цінностей у напрямку зміни ієрархії термінальних та інструментальних цінностей здобувачів П(ПТ)О (табл. 3.25).

З метою встановлення зв'язку між термінальними та інструментальними цінностями опитуваних усіх груп на формувальному етапі дослідження був проведений кореляційний аналіз. Враховуючи, що значущість цінності визначається її рангом, ми застосовували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляції між цінностями осіб ЕГ на констатувальному та формувальному етапах свідчить про значні зміни груп цінностей в процесі їх участі у програмі розвитку моральних цінностей, чого не відбулося у осіб КГ1 та КГ2.

Якщо у осіб ЕГ на констатувальному етапі дослідження виділено чотири групи цінностей («Базові цінності», «Цінності активного життя», «Естетичні цінності» та «Професійні цінності»), то на формувальному етапі: здоров'я та активне життя ($KK = -0,67$), акуратність та впевненість ($0,65$), дисциплінованість та життєрадісність ($-0,79$), а також дбайливість та працелюбність ($-0,67$). У осіб КГ1 та КГ2 на формувальному етапі дослідження склад груп цінностей («Базові цінності», «Цінності активного життя», «Естетичні цінності» та «Професійні цінності») майже не змінився.

Таблиця 3.25. Показники критерію Вілкоксона для термінальних та інструментальних цінностей респондентів ЕГ та КГ на констатувальному та формувальному етапі дослідження

Цінність	ЕГ	КГ1	КГ2
Активне, діяльне життя	-2,52*	-0,64	-0,82
Життєва мудрість	-5,91**	-1,00	-2,12*
Здоров'я	-6,01**	0,00	0,00
Цікава робота	-4,13**	-1,69	0,00
Краса природи, мистецтва	-5,11**	0,00	-1,34
Любов	-6,29**	-1,93	-1,34
Матеріально забезпечене життя	-6,35**	0,00	0,00
Вірні, гарні друзі	-6,37**	-1,00	-2,98**
Суспільне визнання	-5,74**	-0,82	0,00
Пізнання, інтелектуальний розвиток	-5,52**	-1,84	0,00
Продуктивне життя	-3,22**	-0,76	-0,52
Розвиток	-6,15**	-1,27	0,00
Розваги	-6,39**	-2,59*	-1,59
Свобода	-5,79**	0,00	-1,00
Щасливе сімейне життя	-6,17**	-1,60	0,00
Щастя інших	-6,42**	0,00	0,00
Впевненість у собі	-6,36**	-2,13*	-2,06*
Творчість	-6,32**	-1,41	0,00
Акуратність	-5,85**	-0,65	-1,00
Вихованість	-6,43**	0,33	0,00
Високі запити	-0,76	0,00	0,00
Життєрадісність	-6,37**	-0,68	-2,14*
Дисциплінованість	-6,30**	-1,12	-1,00
Незалежність	-6,37**	-1,13	0,00
Непримиренність до недоліків	-0,39	-0,42	-1,00
Освіченість	-6,16**	-1,38	-2,20*
Відповідальність	-0,71	-0,11	-2,12*
Уміння мислити	-6,29**	-0,33	0,00
Стриманість	-1,10	-1,71	0,00
Сміливість у відстоюванні своєї думки	-6,24**	-2,06*	0,00
Тверда воля	-2,60*	-1,20	-1,00
Толерантність	-6,39**	-1,73	0,00
Широта поглядів	-6,35**	-0,93	0,00
Чесність	-6,37**	-1,42	-1,00
Працьовитість	-6,26**	-0,51	-0,38
Дбайливість	-5,52**	0,79	-2,60**

** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

З метою класифікації термінальних та інструментальних цінностей опитаних усіх груп на формувальному етапі дослідження проводився кластерний аналіз методом міжгрупових зв'язків із застосуванням інтервальної міри «квадрат відстані Евкліда».

Побудовані дендрограми свідчить про наявність у всіх групах респондентів чотирьох основних кластерів цінностей: «Сімейні цінності», «Базові цінності», «Цінності активного життя» та «Цінності особистісного розвитку», але склад їх в процесі формувального етапу дослідження змінився лише у осіб ЕГ, чого не відбулося в КГ1 та КГ2, що свідчить про істотну зміну ієрархії цінностей в процесі участі у програмі розвитку моральних цінностей (рис. 3.1-3.3).

Так, якщо до кластеру «Сімейні цінності» на констатувальному етапі дослідження у осіб ЕГ відносилися лише цінність «сім'я», то на формувальному етапі до нього додалися цінності: толерантність, щастя інших, чесність, любов та працьовитість, чого не відбулося у осіб КГ1 та КГ2. До кластеру «Базові цінності» у осіб ЕГ на констатувальному етапі дослідження відносилися цінності: сильна воля, дбайливість та мудрість, то на формувальному етапі: матеріально забезпечене життя, логічне мислення, сильна воля, сміливість та широта поглядів, чого також не відбулося у осіб КГ1 та КГ2 (рис. 3.1-3.3).

Істотні зміни відбулися і у кластері «Цінності активного життя» осіб ЕГ: на констатувальному етапі дослідження у ньому переважали цінності: логічне мислення, сміливість, вірні друзі, високі запити, продуктивне життя, дисциплінованість, акуратність, відповідальність та матеріально забезпечене життя; тоді як на формувальному етапі: освіченість, непримиренність до недоліків, життєрадісність, незалежність та суспільне визнання, чого також не відбулося у осіб КГ1 та КГ2 (рис. 3.1-3.3).

Склад цінностей кластеру «Цінності особистісного розвитку» у осіб ЕГ також значно змінився: якщо на констатувальному етапі дослідження він складався з наступних цінностей: непримиренність до недоліків, впевненість, широта поглядів, краса природи та мистецтва, життєрадісність, цікава робота,

суспільне визнання, розваги, освіченість та незалежність, то на формувальному етапі основу його склади цінності: щастя інших та толерантність, чого не відбулося у осіб КГ1 та КГ2 (рис. 3.1-3.3).

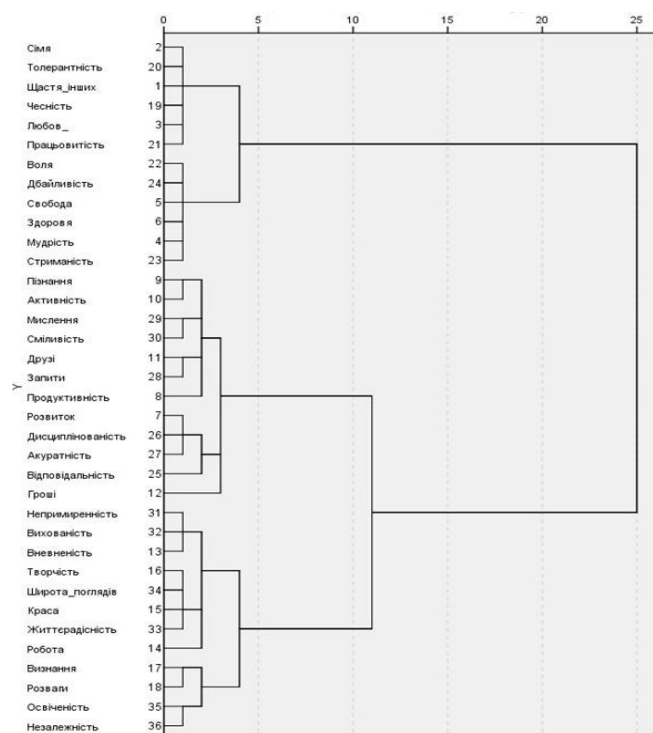


Рис. 3.1. Дендрограма кластерів термінальних та інструментальних цінностей здобувачів освіти ЕГ на формувальному етапі дослідження

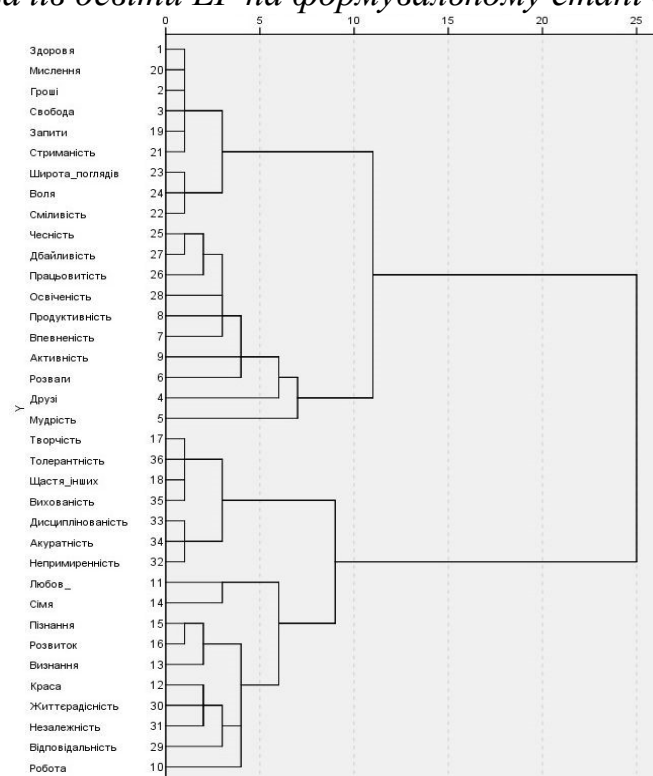


Рис. 3.2 Дендрограма кластерів термінальних та інструментальних цінностей здобувачів освіти КГ1 на формувальному етапі дослідження

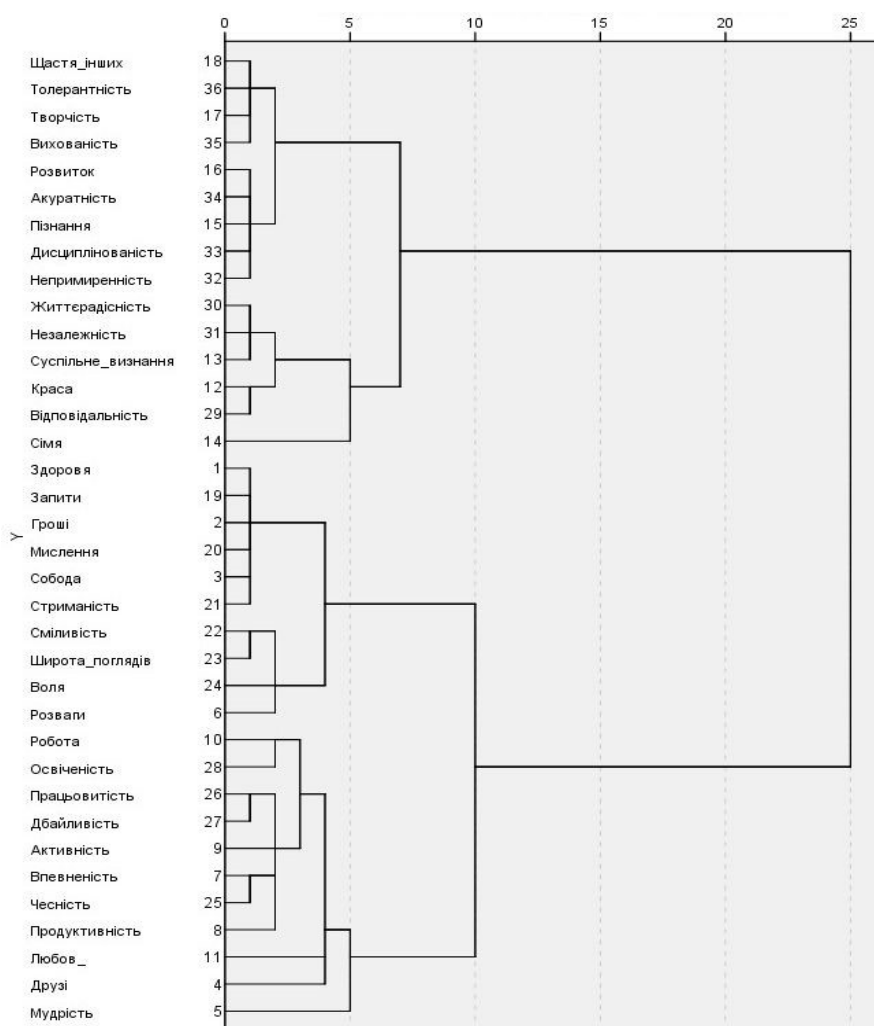


Рис. 3.3. Дендрограма кластерів термінальних та інструментальних цінностей респондентів КГ2 на формувальному етапі дослідження

З метою зниження розмірності термінальних та інструментальних цінностей опитаних усіх груп респондентів на формувальному етапі дослідження проводився факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням методу обертання «варімакс з нормалізацією Кайзера» та визначення міри вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна та критерію сферичності Бартлетта.

Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей осіб ЕГ на формувальному етапі дослідження свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює сім (рис. 3.4). Ці сім факторів разом складають 58,2 % загальної дисперсії (перший фактор – 12,2 %, другий – 9,1 %, третій – 7,8 %, четвертий – 6,5 %, п'ятий – 5,2 %, шостий – 4,1 %, сьомий – 3,4 %).

третій – 8,6 %, четвертий – 7,5 %, п'ятий – 7,5 %, шостий – 6,8 %, сьомий – 6,5 %). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,65, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів.

Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей осіб КГ1 на формувальному етапі дослідження свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює сім (рис. 3.5). Ці сім факторів разом складають 60,5 % загальної дисперсії (перший – 15,6 %, другий – 10,5 %, третій – 10,0 %, четвертий – 6,9 %, п'ятий – 6,3 %, шостий – 6,1 %, сьомий – 5,1 %). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,60, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів.

Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей осіб КГ2 свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює вісім (рис. 3.6). Ці вісім факторів разом складають 62,4 % загальної дисперсії. Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,66, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів.

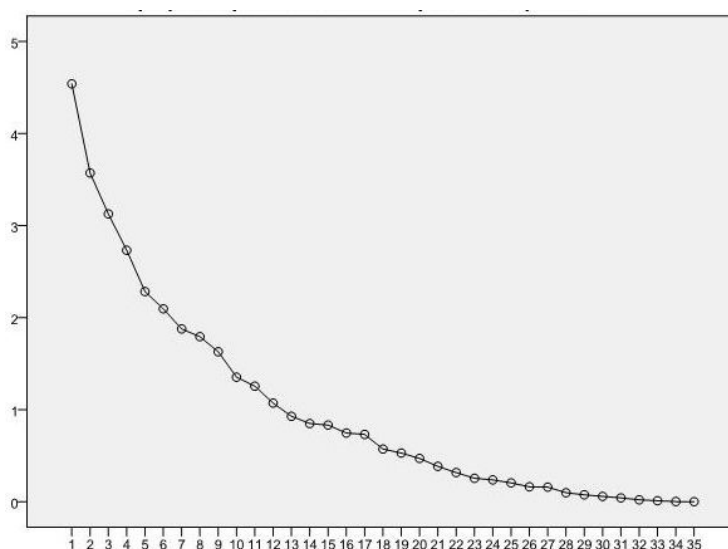


Рис. 3.4. Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей здобувачів освіти ЕГ на формувальному етапі дослідження

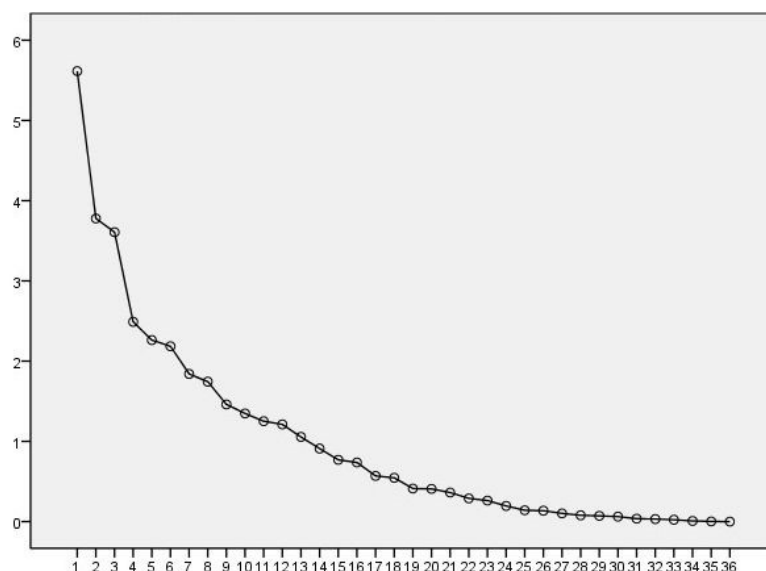


Рис. 3.5. Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей здобувачів освіти КГ1 на формувальному етапі дослідження

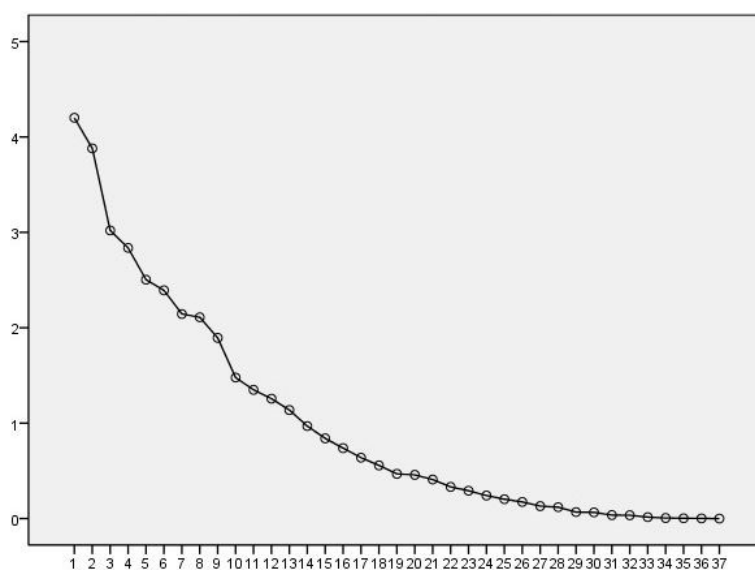


Рис. 3.6. Графік власних значень факторів термінальних та інструментальних цінностей респондентів КГ2 на формувальному етапі дослідження

Термінальні та інструментальні цінності респондентів усіх груп на констатувальному та формувальному етапі дослідження можна об'єднати у декілька факторів: «Базові цінності», «Сімейні цінності», «Цінності особистісного розвитку» та «Цінності активного життя», але зміст цих факторів

на різних етапах дослідження відрізняється лише у осіб ЕГ, чого не відбувається у опитаних КГ1 та КГ2.

Так, якщо до фактору «Базові цінності» на констатувальному етапі дослідження осіб ЕГ належали цінності: здоров'я (факторне навантаження 0,8) та вірні друзі (-0,7), то на констатувальному етапі – матеріально забезпечене життя (-0,8), суспільне визнання (0,9), продуктивне життя (0,5), свобода (0,5), розваги (0,9) та творчість (-0,6). Якщо фактор «Сімейні цінності» на констатувальному етапі дослідження складався з цінностей: сім'я (-0,6) та щастя інших (0,2), то на формувальному етапі до цінності сім'я (0,7) додалися розваги (-0,6) та толерантність (0,6).

До фактору «Цінності особистісного розвитку» на констатувальному етапі дослідження в ЕГ відносилися цінності: вихованість (0,6) та непримиренність до недоліків (0,4), тоді як на формувальному етапі цінностей стало значно більше: акуратність (-0,7), тверда воля (0,8), дбайливість (0,8), життєрадісність (-0,9), освіченість (0,8) та широта поглядів (0,8). Найбільші навантаження за фактором «Цінності активного життя» на констатувальному етапі дослідження мали наступні цінності: цікава робота (0,8) та суспільне визнання, тоді як на формувальному етапі – активне життя (0,6), любов (0,6), щастя інших (-0,6) та незалежність (0,5). Це переконливо свідчить про зміну структури факторів цінностей осіб ЕГ в результаті участі у програмі розвитку моральних цінностей.

Зміст факторів цінностей осіб КГ1 істотно не змінився. Так, фактор «Базові цінності» складається з цінностей: здоров'я (факторне навантаження 0,6 на констатувальному етапі та 0,7 на формувальному) та вірні друзі (0,7 та 0,6 відповідно), фактор «Сімейні цінності»: сім'я (0,9 та 0,9 відповідно) та щастя інших (0,8 та 0,9 відповідно), фактор «Цінності особистісного розвитку»: вихованість (-0,5 та -0,4 відповідно) та непримиренність до недоліків (0,6 та 0,7 відповідно), фактор «Цінності активного життя»: цікава робота (-0,7 та 0,7 відповідно), суспільне визнання (-0,5 та 0,8 відповідно), пізнання (0,8 та -0,7 відповідно). Це свідчить про низьку ефективність лише здобуття П(ПТ)О у напрямку зміни структури моральних цінностей особистості.

Зміст факторів цінностей осіб КГ2 також майже не змінився. Фактору «Базові цінності»: здоров'я (факторне навантаження 0,7 на констатувальному та 0,6 на формувальному етапі дослідження) та вірні друзі (0,4 та -0,6 відповідно). Фактор «Сімейні цінності» складають наступні цінності засуджених: сім'я (-0,7 та -0,7 відповідно) та щастя інших (0,7 та -0,5 відповідно). До фактору «Цінності особистісного розвитку» відносяться наступні цінності: вихованість (0,6 та 0,5 відповідно) та непримиренність до недоліків (-0,9 та -0,7 відповідно). Найбільші навантаження за фактором «Цінності активного життя» мають наступні цінності: цікава робота (0,9 та 0,8 відповідно), суспільне визнання (-0,4 та -0,6 відповідно), пізнання (-0,5 та 0,5 відповідно). Це свідчить про відсутність зміни структури моральних цінностей респондентів, які не здобувають П(ПТ)О та не беруть участь у програмі.

Тобто, в процесі формувального етапу дослідження відбулися значні зміни у складі факторів цінностей осіб ЕГ, які беруть участь у програмі розвитку моральних цінностей, чого не відбулося у осіб КГ1, які лише здобувають П(ПТ)О, а також у осіб КГ2, які не здобувають освіти та не беруть участь у програмі. Це свідчить про ефективність програми розвитку моральних цінностей у напрямку їх зміни у здобувачів П(ПТ)О.

Отже, формувальний етап дослідження дозволяє стверджувати, що найбільші зміни у структурі моральних цінностей відбулися у осіб ЕГ, які не тільки здобувають П(ПТ)О, але й беруть участь у програмі їх розвитку, чого не відбулося у осіб КГ1, які лише здобувають П(ПТ)О, а також у осіб КГ2, які не здобувають освіти та не беруть участь у програмі. Це свідчить про ефективність програми розвитку моральних цінностей у напрямку ціннісної трансформації особистості здобувачів закладу П(ПТ)О

3.3. Зміни характеристик духовності здобувачів освіти на формувальному етапі експерименту

До ЕГ належать здобувачі закладу П(ПТ)О, які беруть участь у програмі розвитку моральних цінностей. Порівняльний аналіз індивідуальної духовності ЕГ на етапах констатувального та формувального експерименту свідчить про істотне збільшення частки осіб з середнім її рівнем. Особливо це стосується наступних шкал: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (з 3,8% до 54,7%), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (з 22,6% до 90,6%), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (з 32,1% до 92,5%), «Релігійна самосвідомість» (з 17,0% до 100,0%), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (з 26,4% до 100,0%), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (з 20,8% до 45,3%) та за сумарною шкалою (з 28,3% до 100,0%) (табл. 3.26). Це свідчить про ефективність програми формування моральних цінностей в напрямку позитивних змін індивідуальної духовності респондентів.

Виключенням є дві шкали індивідуальної духовності респондентів ЕГ, де істотного збільшення частки осіб з середнім її рівнем на етапах констатувального та формувального експерименту не відбулося: «Ставлення до магії» (з 20,8% до 35,8% в ЕГ2), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (з 30,2% до 32,1% відповідно) (табл. 3.26). Формування цих складових духовності респондентів не передбачалося програмою формування моральних цінностей.

За допомогою критерію Вілкоксона виявлені значущі відмінності між усіма показниками індивідуальної духовності респондентів ЕГ на етапах констатувального та формувального експерименту: для шкали «Ставлення до релігії як філософської концепції» (-5,80), «Ставлення до магії» (-4,10), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (-4,86), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (-5,95), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (-5,16), «Релігійна самосвідомість» (-6,03), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (-5,85) та за сумарною шкалою (-6,34) (для усіх шкал $p \leq 0,01$), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (-2,41, $p \leq 0,05$).

Таблиця 3.26. Індивідуальна духовність респондентів ЕГ за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової (у %)

Шкали тесту	ЕГ КЕ			ЕГ ФЕ		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Ставлення до релігії як філософської концепції	0,0	3,8	96,2	0,0	54,7	45,3
Ставлення до магії	0,0	20,8	79,2	0,0	35,8	64,2
Вираження зовнішніх ознак релігійності	0,0	20,8	79,2	0,0	45,3	54,7
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	0,0	22,6	77,4	0,0	90,6	9,4
Підвищений інтерес до псевдонауки	0,0	30,2	69,8	0,0	32,1	67,9
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	0,0	32,1	67,9	0,0	92,5	7,5
Релігійна самосвідомість	0,0	17,0	83,0	0,0	100,0	0,0
Релігія як зразок моральних норм поведінки	0,0	26,4	73,6	0,0	100,0	0,0
Сумарна шкала	0,0	88,3	11,7	0,0	100,0	0,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Таким чином, переважна більшість респондентів ЕГ на етапі констатувального експерименту мають низький рівень індивідуальної духовності, тоді як етапі формувального експерименту переважає середній її рівень, що свідчить про ефективність психокорекційної програми формування моральних цінностей в напрямку збільшення рівня індивідуальної духовності респондентів.

Порівняльний аналіз індивідуальної духовності здобувачів освіти КГ1, які не беруть участі у програмі формування моральних цінностей, на етапах констатувального та формувального експерименту свідчить про відсутність істотних змін за майже усіма шкалами за часткою осіб з низьким їх рівнем: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (з 92,0% до 92,0% в), «Ставлення до магії» (з 80,0% до 78,0%), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (з 86,0% до 86,0%), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху»

(з 68,0% до 66,0%), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (з 72,0% до 74,0%), «Релігійна самосвідомість» (з 54,0% до 54,0%) та «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (з 38,0% до 28,0%). Виключенням є шкали «Релігія як зразок моральних норм поведінки», де частка осіб з низьким рівнем духовності збільшилася (з 42,0% до 68,0%), та сумарна шкала, де вона зменшилася (з 60,0% до 28,0%) (табл. 3.27).

Порівняльний аналіз індивідуальної духовності респондентів КГ1 на етапах констатувального та формувального експерименту також свідчить про відсутність істотних змін за майже усіма шкалами за часткою осіб з середнім їх рівнем: «Ставлення до релігії як філософської концепції» (з 8,0% до 8,0%), «Ставлення до магії» (з 20,0% до 22,0%), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (з 14,0% до 14,0%), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (з 32,0% до 34,0%), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (з 28,0% до 26,0%), «Релігійна самосвідомість» (з 46,0% до 46,0%), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (з 38,0% до 32,0%) та «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (з 62,0% до 62,0%). Виключенням є сумарна шкала, де частка осіб з середнім рівнем духовності збільшилася (з 40,0% до 62,0%) (табл. 2.69).

Показники критерію Вілкоксона для індивідуальної духовності респондентів КГ1 на етапах констатувального та формувального експерименту свідчать про відсутність значущих відмінностей між більшістю шкал: «Ставлення до магії» (-1,40), «Вираження зовнішніх ознак релігійності» (-2,19), «Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху» (-0,78), «Підвищений інтерес до псевдонауки» (-1,19), «Віра в Творця і визнання існування вищої сили» (-0,03), «Релігійна самосвідомість» (-0,09), «Релігія як зразок моральних норм поведінки» (0,00). Виключенням є лише шкала «Ставлення до релігії як філософської концепції» (-0,36, $p \leq 0,01$) та сумарна шкала (-3,43, $p \leq 0,01$).

Таблиця 3.27. Індивідуальна духовність респондентів КГ1 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової (у %)

Шкали тесту	КГ1 КЕ			КГ1 ФЕ		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Ставлення до релігії як філософської концепції	0,0	8,0	92,0	0,0	8,0	92,0
Ставлення до магії	0,0	20,0	80,0	0,0	22,0	78,0
Вираження зовнішніх ознак релігійності	0,0	14,0	86,0	0,0	14,0	86,0
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	0,0	32,0	68,0	0,0	34,0	66,0
Підвищений інтерес до псевдонауки	0,0	28,0	72,0	0,0	26,0	74,0
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	0,0	38,0	62,0	0,0	62,0	38,0
Релігійна самосвідомість	0,0	54,0	46,0	0,0	46,0	54,0
Релігія як зразок моральних норм поведінки	0,0	42,0	58,0	0,0	32,0	68,0
Сумарна шкала	0,0	40,0	60,0	0,0	62,0	28,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

За більшістю шкал індивідуальної духовності респонденти КГ2, які не є здобувачами П(ПТ)О та не беруть участі у програмі формування моральних цінностей, мають низький рівень індивідуальної духовності (від 28,9% до 100,0% на етапі констатувального експерименту, від 26,7% до 100,0% на етапі формувального експерименту) відсутнє прагнення до глибинного пізнання природи речей та явищ реальності, в основі яких лежить не матеріальна, а ідеальна, духовна першооснова: світовий розум, ідея, відчуття тощо. У них слабо виражені зовнішні ознаки духовності, вони майже не шукають в ній підтримку і розраду (від 28,9% до 100,0% на етапі констатувального експерименту, від 26,7% до 100,0% на етапі формувального експерименту) (табл. 3.28). У небагатьох респондентів КГ2 з середнім рівнем індивідуальної релігійності (від 0,0% до 71,1% на етапі констатувального експерименту, від 0,0% до 73,3,% на етапі

формувального експерименту) спостерігається значний інтерес до магічного, культового та обрядового, до загадкових і таємничих явищ, в сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання (табл. 3.28). У більшості з них виявлена тенденція вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ, для них релігія є зразком моральних норм поведінки.

Таблиця 3.28. Індивідуальна духовність респондентів КГ2 за шкалами тесту І. Мягкова, Ю. Щербатих та М. Кравцової (у %)

Шкали тесту	КГ2 КЕ			КГ2 ФЕ		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Ставлення до релігії як філософської концепції	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
Ставлення до магії	0,0	71,1	28,9	0,0	73,3	26,7
Вираження зовнішніх ознак релігійності	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
Тенденція шукати в релігії підтримку та втіху	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
Підвищений інтерес до псевдонауки	0,0	71,1	28,9	0,0	64,4	35,6
Віра в Творця і визнання існування вищої сили	0,0	60,0	40,0	0,0	62,2	36,0
Релігійна самосвідомість	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
Релігія як зразок моральних норм поведінки	0,0	51,1	48,9	0,0	48,9	51,1
Сумарна шкала	0,0	33,3	66,7	0,0	26,7	73,3

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Таким чином, переважна більшість респондентів КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту мають низький рівень індивідуальної духовності за усіма шкалами. Порівняльний аналіз індивідуальної духовності респондентів КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту свідчить про відсутність істотних її змін за майже усіма шкалами, що свідчить про незначний вплив здобуття П(ПТ)О на підвищення рівня їх індивідуальної духовності.

3.4. Зміни смисложиттєвих орієнтацій здобувачів освіти на формувальному етапі експерименту

Порівняльний аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій здобувачів освіти ЕГ на етапах констатувального та формувального експерименту свідчить про істотне збільшення частки осіб з середнім їх рівнем за половиною шкал: «Результативність життя» (з 1,9% до 30,2%), «Локус контролю-Я» (з 43,4% до 83,0%) та «Усвідомленість життя» (з 18,9% до 75,5%). За іншою половиною шкал істотного збільшення частки осіб з середнім їх рівнем не відбулося: «Цілі в житті» (0,0%), «Процес життя» (0,0%), «Локус контролю-життя» (з 0,0% до 1,9%).

Також відбулося збільшення показників їх смисложиттєвих орієнтацій за всіма шкалами: за шкалою «Цілі життя» - на 4,5 бали (з 11,6 до 16,1); «Процес життя» - на 4,6 балів (з 11,5 до 16,1); «Результат життя» - на 4,6 балів (з 11,5 до 16,1); «Локус контролю-Я» - на 4,5 балів (з 12,5 до 17,0); «Локус контролю-життя» - на 4,6 балів (з 12,1 до 16,7), сумарна шкала «Усвідомленість життя» - на 22,7 балів (з 59,2 до 81,9) (табл. 3.28). Це свідчить про ефективність психокорекційної програми формування моральних цінностей у напрямку підвищення показників смисложиттєвих орієнтацій здобувачів закладу П(ПТ)О.

Показники t-критерію Стьюдента свідчать про наявність значущих відмінностей між смисложиттєвими орієнтаціями здобувачів освіти ЕГ на етапах констатувального та формувального експерименту: «Цілі в житті» (-34,2), «Процес життя» (-26,3), «Результативність життя» (-27,3), «Локус контролю-Я» (-21,1), «Локус контролю-життя» (-24,7), «Усвідомленість життя» (-37,5) (для всіх $p > 0,05$).

Тобто, в процесі формувального експерименту відбулося істотне збільшення частки осіб ЕГ з середнім рівнем смисложиттєвих орієнтацій за половиною шкал («Результативність життя», «Локус контролю-Я» та «Усвідомленість життя»), тоді як за іншою половиною шкал («Цілі в житті», «Процес життя» та «Локус контролю-життя») цього не відбулося.

Порівняльний аналіз свідчить про досить подібну кластерну структуру у респондентів ЕГ на етапах констатувального та формувального експерименту. В кожній групі є кластери «Низький рівень», «Рівень нижче середнього», «Рівень вище середнього» та «Високий рівень», але співвідношення їх різне: істотно зменшилася частка засуджених кластеру «Низький рівень» (з 50,9% на етапі констатувального експерименту до 3,8% на етапі формувального експерименту), майже не змінилася частка кластеру «Рівень нижче середнього» (з 20,8% до 18,9% відповідно), істотно збільшилася частка засуджених кластерів «Рівень вище середнього» (з 18,9% до 58,4%) та «Високий рівень» (з 9,4% до 18,9%).

Незважаючи на аналогічні назви кластерів смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, середні показники за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» у них різні: «Низький рівень» (57,3 на етапі констатувального експерименту та 71,0 на етапі формувального експерименту), «Рівень нижче середнього» (59,5 та 77,6 відповідно), «Рівень вище середнього» (61,8 та 81,9) та «Високий рівень» (63,6 та 88,3) (табл. 3.28). Це свідчить про ефективність програми формування моральних цінностей в напрямку зміни кластерної структури смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ.

Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ на етапі констатувального експерименту значно відрізняються від аналогічних показників на етапі формувального експерименту: якщо на етапі констатувального експерименту до фактору «Процес життя та локус контролю» відносяться наступні шкали: «Процес життя», «Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя», а до фактору «Цілі та результативність життя» - шкали «Цілі в житті» та «Результативність життя»; то на етапі формувального експерименту до фактору «Цілі, процес та результативність життя» відносяться більшість шкал: «Цілі в житті», «Процес життя», «Результативність життя» та «Усвідомленість життя»; до фактору «Локус контролю» - «Локус контролю-Я» та «Локус контролю-життя», що свідчить про ефективність корекційної програми розвитку моральних цінностей у напрямку зміни факторної структури смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ.

Порівняльний аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ1 на етапах констатувального та формувального експерименту свідчить про відсутність їх істотних змін за усіма шкалами: «Цілі в житті» (низький рівень 100,0% на етапах констатувального та формувального експерименту), «Процес життя» (низький рівень по 100,0% відповідно), «Результативність життя» (96,0% та 98,0%), «Локус контролю-Я» (72,0% та 54,0%), «Локус контролю-життя» (по 100,0%) та «Усвідомленість життя» (по 90,0%).

Порівняльний аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ1 на етапах констатувального та формувального експерименту також свідчить про незначне збільшення їх показників за всіма шкалами: за шкалою «Цілі життя» - на 1,1 бал (з 11,2 до 12,3); «Процес життя» - на 1,0 бал (з 11,3 до 12,3); «Результат життя» - на 1,3 бал (з 10,8 до 12,1); «Локус контролю-Я» - на 0,8 балів (з 11,2 до 12,0); «Локус контролю-життя» - на 1,2 бал (з 11,2 до 12,4), сумарна шкала «Усвідомленість життя» - на 4,8 бали (з 55,7 до 60,5) (табл. 3.28). Це свідчить про неефективність лише здобуття П(ПТ)О у напрямку підвищення показників смисложиттєвих орієнтацій здобувачів освіти.

Показники критерію Вілкоксона свідчать про наявність значущих відмінностей між смисложиттєвими орієнтаціями осіб КГ1 на етапах констатувального та формувального експерименту за усіма шкалами: «Цілі в житті» (-5,80), «Процес життя» (-3,78), «Результативність життя» (-4,43), «Локус контролю-Я» (-2,83), «Локус контролю-життя» (-4,32) та «Усвідомленість життя» (-5,12) ($p \leq 0,01$).

Тобто, серед осіб КГ1 переважають особини з низьким рівнем смисложиттєвих орієнтацій: «Цілі в житті» (низький рівень 100,0% на етапі констатувального та формувального експерименту), «Процес життя» (низький рівень по 100,0% відповідно), «Результативність життя» (96,0% та 98,0%), «Локус контролю-Я» (72,0% та 54,0%), «Локус контролю-життя» (по 100,0%) та «Усвідомленість життя» (по 90,0%), що свідчить про низьку ефективність лише здобуття П(ПТ)О в напрямку їх смисложиттєвих орієнтацій.

Порівняльний аналіз свідчить про подібну кластерну структуру у осіб КГ1 на етапах констатувального та формувального експерименту, частка респондентів у різних кластерах також істотно не відрізняється: «Високий рівень» (2,0% на етапі констатувального, 8,0% на етапі формувального експерименту), «Рівень вище середнього» (10,0% та 2,0% відповідно), «Рівень нижче середнього» (40,0% та 46,0%) та «Низький рівень» (48,0% та 44,0%).

Показники смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ1 на етапах констатувального та формувального експерименту за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» між кластерами також істотно не відрізняються: «Високий рівень» (67,0 в КГ11, 85,0 в КГ21), «Рівень вище середнього» (64,0 та 70,0 відповідно), «Рівень нижче середнього» (56,2 та 63,3) та «Низький рівень» (53,6 та 52,3) (табл. 3.28). Це свідчить про низьку ефективність лише здобуття П(ПТ)О у напрямку зміни смисложиттєвих орієнтацій здобувачів освіти.

Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ1 на етапах констатувального та формувального експерименту майже не відрізняються: якщо на етапі констатувального експерименту до фактору «Процес життя та локус контролю-Я» відносяться половина шкал: «Процес життя», «Локус контролю-Я» та «Усвідомленість життя», до фактору «Цілі, результативність та локус контролю-життя» – інша половина шкал: «Цілі в житті», «Результативність життя» та «Локус контролю-життя»; то на етапі формувального експерименту до фактору «Процес життя та локус контролю» – половина шкал: «Процес життя», «Локус контролю-Я» та «Локус контролю-життя», а до фактору «Цілі та результативність життя» – інша половина шкал: «Цілі в житті», «Результативність життя» та «Усвідомленість життя», що свідчить про незначну ефективність лише здобуття П(ПТ)О для зміни факторної структури смисложиттєвих орієнтацій здобувачів освіти.

Порівняльний аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ2, які не є здобувачами закладу П(ПТ)О та не беруть участь у програмі розвитку моральних цінностей, свідчить про незначну зміну їх показників за половиною шкал: «Результативність життя» (на етапах констатувального та формувального

експерименту частка осіб з низьким рівнем смисложиттєвих орієнтацій складає 93,3% та 95,6% відповідно), «Локус контролю-Я» (64,4% та 66,7%) та «Усвідомленість життя» (91,1% та 88,9%). За іншою половиною шкал («Цілі в житті», «Процес життя» та «Локус контролю-життя») змін показників смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ2 не відбулося.

Порівняльний аналіз показників смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту також свідчить про незначне збільшення їх показників за всіма шкалами: «Цілі життя» - на 1,0 бал (з 11,4 до 12,4); «Процес життя» - на 1,5 бал (з 11,6 до 13,4); «Результат життя» - на 1,3 бал (з 12,1 до 13,4); «Локус контролю-Я» - на 1,5 балів (з 12,3 до 13,8); «Локус контролю-життя» - на 2,0 балів (з 11,3 до 13,3), сумарна шкала «Усвідомленість життя» - на 6,7 балів (з 58,7 до 65,4) (табл. 3.28). Це свідчить про відсутність дієвих чинників підвищення смисложиттєвих орієнтацій респондентів.

За допомогою непараметричного критерію Вілкоксона встановлено наявність значущих відмінностей між смисложиттєвими орієнтаціями осіб КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту за усіма шкалами: «Цілі життя» (-4,53), «Процес життя» (-4,65), «Результат життя» (-4,74), «Локус контролю-Я» (-5,07); «Локус контролю-життя» (-5,62) та «Усвідомленість життя» (-5,33) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$).

Таким чином, переважна більшість осіб КГ2 мають низький рівень смисложиттєвих орієнтацій, що свідчить про незначну зміну їх показників в процесі формувального етапу експерименту.

Порівняльний аналіз свідчить про аналогічну кластерну структуру смисложиттєвих орієнтацій у осіб КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту за часткою респондентів: «Високий рівень» (по 11,1% на етапах констатувального та формувального експерименту), «Середній рівень» (55,6% та 51,1% відповідно), «Низький рівень» (33,3% та 37,8%). За середніми показниками сумарної шкали «Усвідомленість життя» також істотних відмінностей між кластерами не виявлено: «Високий рівень» (90,2 та 94,0 на етапах констатувального та формувального експерименту), «Середній рівень»

(64,3 та 75,3 відповідно), «Низький рівень» (38,8 та 46,1). Це свідчить про відсутність дієвих чинників впливу на зміну кластерної структури їх смисложиттєвих орієнтацій.

Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту дещо відрізняються: якщо на етапі констатувального експерименту до фактору «Цілі життя та локус контролю» відносяться більшість шкал: «Цілі в житті», «Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя», а до фактору «Процес та результативність життя» – дві шкали: «Процес життя» та «Результативність життя»; то на етапі формувального експерименту до фактору «Цілі, процес та результативність життя» відносяться більшість шкал: «Цілі в житті», «Процес життя», «Результативність життя» та «Усвідомленість життя», а до фактору «Локус контролю» – дві шкали: «Локус контролю-Я» та «Локус контролю-життя», що свідчить про відсутність дієвих чинників впливу на зміни факторної структури смисложиттєвих орієнтацій респондентів.

Результати розподілу за рівнями та середні показники осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 за шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтєва наведені у таблицях 3.28 та 3.29.

Таблиця 3.28. Розподіл за рівнями смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 за шкалами тесту Д.О. Леонтєва (у %)

Шкали тесту	ЕГ КЕ		ЕГ ФЕ		КГ1 КЕ		КГ1 ФЕ		КГ2 КЕ		КГ2 ФЕ	
	Низький	Середній	Низький	Середній	Низький	Середній	Низький	Середній	Низький	Середній	Низький	Середній
Цілі в житті	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
Процес життя	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
Результативність життя	98	1,9	69	30	96	4,0	98	2,0	93	6,7	95	4,4
Локус контролю-Я	56	43	17	83	72	28	54	46	64	35	66	33
Локус контролю-життя	100	0	98	1,9	100	0	100	0	100	0	100	0
Усвідомленість життя	81	18	24	75	90	10	90	10	91	8,9	88	11

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Таблиця 3.29. Середні показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів
ЕГ, КГ1 та КГ2 за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва

Шкали тесту	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Цілі в житті	11,6	16,1	11,2	12,3	11,4	12,4
Процес життя	11,5	16,1	11,3	12,3	11,6	13,1
Результативність життя	11,8	16,4	10,8	12,1	12,1	13,4
Локус контролю - Я	12,5	17,0	11,2	12,0	12,3	13,8
Локус контролю - життя	12,1	16,7	11,2	12,4	11,3	13,3
Усвідомленість життя	59,2	81,9	55,7	60,5	58,7	65,4

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Порівняння показників смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 за всіма шкалами свідчить про переважання осіб з низьким рівнем смисложиттєвих орієнтацій (крім ЕГ2): за шкалою «Цілі життя» - 100,0% в усіх групах; «Процес життя» - 100,0% в усіх групах; «Результат життя» - від 93,3% до 98,1 (в ЕГ2 – 69,8%); «Локус контролю-Я» - від 54,0% до 72,0% (в ЕГ2 – 17,0%); «Локус контролю-життя» - 100,0% в усіх групах, крім ЕГ2 (в ЕГ2 – 98,1%); сумарна шкала «Усвідомленість життя» - від 81,1% до 91,1% (в ЕГ2 – 24,5%) (табл. 3.28).

Порівняння показників смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 за всіма шкалами свідчить про значну їх подібність у респондентів майже всіх груп (крім ЕГ2): за шкалою «Цілі життя» - від 11,2 до 12,4 (в ЕГ2 – 16,1); «Процес життя» - від 11,3 до 13,1 (в ЕГ2 – 16,1); «Результат життя» - від 10,8 до 13,4 (в ЕГ2 – 16,4); «Локус контролю-Я» - від 11,2 до 13,8 (в ЕГ2 – 17,0); «Локус контролю-життя» - від 11,2 до 12,4 (в ЕГ2 – 16,7); сумарна шкала «Усвідомленість життя» - від 55,7 до 65,4 (в ЕГ2 – 81,9) (табл. 3.29).

Це свідчить про низький рівень смисложиттєвих орієнтацій у більшості респондентів майже всіх груп (крім ЕГ2) цілеспрямованості, цілей у майбутньому, інтересу та емоційної насиченості життя, задоволеності ним, сприйняття процесу життя як цікавого, емоційного насиченого та наповненого змістом, незадоволеність самореалізацією, негативну оцінку пройденого життя, відчуття його непродуктивності та незмістовності. Також для них характерні

уявлення про себе як про особистість, яка не має свободи вибору, не здатна побудувати життя у відповідності з власними цілями та уявленнями про його зміст, контролювати події власного життя. Вони переконані в тому, що людина не здатна контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя, а також в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю.

Для більшості осіб ЕГ2, навпаки, характерний середній рівень цілеспрямованість, наявність цілей у майбутньому, інтересу та емоційної насиченості життя, задоволеності ним, сприйняття процесу життя як цікавого, емоційного насиченого та наповненого змістом, задоволеність самореалізацією, нейтральну оцінку пройденого життя, відчуття його продуктивності та змістовності. Також для них характерні уявлення про себе як про особистість, яка має свободу вибору, здатна побудувати життя у відповідності з власними цілями та уявленнями про його зміст, контролювати події власного життя. Вони переконані в тому, що людина здатна контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя, а також в тому, що життя людини підвладне свідомому контролю.

Таким чином, для респондентів майже усіх груп (крім ЕГ2) характерний низький рівень смисложиттєвих орієнтацій (у осіб ЕГ2 – середній), що свідчить про ефективність психокорекційної програми формування моральних цінностей у напрямку їх підвищення та про незначну ефективність інших чинників.

Результати t-критерію Стюдента та критерію Вілкоксона смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 за шкалами тесту Д.О. Леонтьєва свідчать про наявність значущих відмінностей між ними за всіма шкалами. Це вказує на ефективність програми формування моральних цінностей у напрямку їх зміни, але значення t-критерію Стюдента між смисложиттєвими орієнтаціями осіб ЕГ на етапах констатувального та формувального експерименту зросло, ніж показники критерію Вілкоксона між особами КГ1 та КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту. Це вказує на ефективність програми формування моральних цінностей у напрямку збільшення рівня смисложиттєвих орієнтацій респондентів (табл. 3.30).

Таблиця 3.30. Результати t-критерію Стюдента та критерію Вілкоксона смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 за шкалами тесту Д.О.

Леонтьєва

Шкали тесту	ЕГ	КГ1	КГ2
Цілі в житті	-34,24**	-4,81**	-6,22**
Процес життя	-26,24**	-4,37**	-4,65**
Результативність життя	-27,31**	-5,32**	-4,74**
Локус контролю-Я	-21,07**	-3,09**	-6,72**
Локус контролю-життя	-24,71**	-4,32**	-9,49**
Усвідомленість життя	-37,51**	-5,12**	-5,33**

** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Вплив соціально-демографічних та соціально-психологічних чинників на смисложиттєві орієнтації осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 вказаний у таблиці 3.31.

Таблиця 3.31. Вплив соціально-демографічних та соціально-психологічних чинників на смисложиттєві орієнтації осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 («+» - вплив є, «-» - впливу немає)

Чинник	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Вік	+	-	+	+	+	+
Освіта	-	-	-	-	-	-
Сімейний стан	+	-	+	+	-	-
Локус контролю	-	-	-	-	-	-
Вживання ПАР	-	-	-	+	-	-
Соціальний статус	-	-	-	-	-	-
Соціальна ідентичність	-	-	-	+	-	-

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

З соціально-демографічних чинників на смисложиттєві орієнтації осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 найбільше впливає їх вік (крім ЕГ2) та сімейний стан (крім ЕГ2, КГ21 та КГ22), тоді як освіта такого впливу не має (табл. 3.31). У молодих осіб показники смисложиттєвих орієнтацій більші, ніж у осіб середнього та зрілого віку. Вони більш оптимістично дивляться на життя, будують плани на майбутнє. Одружені особи також мають вищі показники смисложиттєвих орієнтацій, тому

що їх життєві плани тісно пов'язані з родиною. На наш погляд, рівень освіти не має впливу на смисложиттєві орієнтації респондентів тому, що більшість їх мають повну загальну середню освіту. Соціально-психологічні чинники майже не впливають на смисложиттєві орієнтації осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 (табл. 3.31). Виключенням є особи КГ1, де більші показники смисложиттєвих орієнтацій мають особи з професійною та сімейною ідентичністю, які мають позитивні плани на майбутнє.

Результати кореляційного аналізу смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з шкалою «Цілі у житті» свідчать про наявність міцних значущих прямих зв'язків між відповідними показниками ЕГ, КГ1 та КГ2 на етапах констатувального та формуального експерименту (табл. 3.32). Це свідчить про наявність значущих змін за цією шкалою між особами цих груп, які могли відбутися в процесі формуального експерименту.

Таблиця 3.32. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона смисложиттєвих орієнтацій засуджених ЕГ, КГ1 та КГ2 з шкалою «Цілі у житті»

Група	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
ЕГ КЕ	1,00					
ЕГ ФЕ	0,97*	1,00				
КГ1 КЕ	0,02	0,11	1,00			
КГ1 ФЕ	0,03	0,13	0,95*	1,00		
КГ2 КЕ	-0,09	-0,13	0,09	0,04	1,00	
КГ2 ФЕ	-0,14	-0,19	-0,01	-0,04	0,97*	1,00

* $p \leq 0,01$

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формуального експерименту

Результати кореляційного аналізу смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з шкалою «Процес життя» свідчать про наявність міцних значущих прямих зв'язків між відповідними показниками засуджених ЕГ1, КГ1 та КГ2 на етапах констатувального та формуального експерименту (табл. 3.33). Це свідчить про наявність значущих змін за цією шкалою між особами цих груп, які могли відбутися в процесі формуального експерименту.

Таблиця 3.33. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з шкалою «Процес життя»

Група	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
ЕГ КЕ	1,00					
ЕГ ФЕ	0,93*	1,00				
КГ1 КЕ	-0,03	0,11	1,00			
КГ1 ФЕ	0,03	0,17	0,92*	1,00		
КГ2 КЕ	0,15	0,14	0,02	-0,06	1,00	
КГ2 ФЕ	0,17	0,17	-0,04	-0,07	0,89*	1,00

* $p \leq 0,01$

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Результати кореляційного аналізу смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з шкалою «Результат життя» свідчать про наявність міцних значущих прямих зв'язків між відповідними показниками осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту (табл. 3.34). Це свідчить про наявність значущих змін за цією шкалою між особами цих груп, які могли відбутися в процесі формувального експерименту.

Таблиця 3.34. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з шкалою «Результат життя»

Група	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
ЕГ КЕ	1,00					
ЕГ ФЕ	0,95*	1,00				
КГ1 КЕ	0,04	0,13	1,00			
КГ1 ФЕ	0,08	0,17	0,90*	1,00		
КГ2 КЕ	0,08	0,01	-0,27	-0,24	1,00	
КГ2 ФЕ	0,06	-0,01	-0,16	-0,16	0,93*	1,00

* $p \leq 0,01$

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Результати кореляційного аналізу смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з шкалою «Локус контролю-Я» свідчать про наявність міцних значущих прямих зв'язків між відповідними показниками осіб ЕГ1, КГ1 та КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту (табл. 3.35). Це свідчить про

наявність значущих змін за цією шкалою між особами цих груп, які могли відбутися в процесі формувального експерименту.

Таблиця 3.35. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з шкалою «Локус контролю-Я»

Група	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
ЕГ КЕ	1,00					
ЕГ ФЕ	0,89*	1,00				
КГ1 КЕ	0,12	0,26	1,00			
КГ1 ФЕ	0,03	0,21	0,85*	1,00		
КГ2 КЕ	0,08	0,04	0,09	0,03	1,00	
КГ2 ФЕ	0,11	0,05	0,07	0,04	0,90*	1,00

* $p \leq 0,01$

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Результати кореляційного аналізу смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з шкалою «Локус контролю-життя» свідчать про наявність міцних значущих прямих зв'язків між відповідними показниками осіб ЕГ1, КГ1 та КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту (табл. 3.36). Це свідчить про наявність значущих змін за цією шкалою між особами цих груп, які могли відбутися в процесі формувального експерименту.

Таблиця 3.36. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з шкалою «Локус контролю-життя»

Група	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
ЕГ КЕ	1,00					
ЕГ ФЕ	0,91*	1,00				
КГ1 КЕ	0,12	0,16	1,00			
КГ1 ФЕ	0,01	0,07	0,88*	1,00		
КГ2 КЕ	0,16	0,06	0,01	0,00	1,00	
КГ2 ФЕ	0,14	0,02	0,05	0,00	0,92*	1,00

* $p \leq 0,01$

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Результати кореляційного аналізу смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з сумарною шкалою «Усвідомленість життя» свідчать про наявність міцних значущих прямих зв'язків між відповідними показниками осіб ЕГ1, КГ1 та КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту (табл. 3.37). Це свідчить про наявність значущих змін за цією шкалою між особами цих груп, які могли відбутися в процесі формувального експерименту.

Таблиця 3.37. Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 з сумарною шкалою «Усвідомленість життя»

Група	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
ЕГ КЕ	1,00					
ЕГ ФЕ	0,96*	1,00				
КГ1 КЕ	0,04	0,18	1,00			
КГ1 ФЕ	-0,04	0,09	0,94*	1,00		
КГ2 КЕ	0,11	0,10	-0,01	0,01	1,00	
КГ2 ФЕ	0,11	0,08	0,01	0,04	0,97*	1,00

* $p \leq 0,01$

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Таким чином, у всіх групах респондентів вік та показники їх смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами мають тісний зв'язок між собою: вік та смисложиттєві орієнтації – зворотній, усі смисложиттєві орієнтації між собою – прямий. За усіма шкалами смисложиттєвих орієнтацій виявлені міцні значущі прямі зв'язки між відповідними показниками осіб ЕГ1, КГ1 та КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту.

Також порівняльний аналіз свідчить про досить подібні середні показники смисложиттєвих орієнтацій у аналогічних кластерів осіб КГ1 та КГ2 на етапах констатувального та формувального експерименту, тоді як між показниками аналогічних кластерів осіб ЕГ на етапах констатувального та формувального експерименту різниця досить істотна. Також в ЕГ в ході проведення формувального експерименту істотно збільшилася частка осіб, які входять до кластерів «Високий рівень» та «Рівень вище середнього», і відповідно зменшилася частка тих, хто входить до кластерів «Низький рівень» та «Рівень

нижче середнього», чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.38-3.40). Це свідчить про значну роль психокорекційної програми формування моральних цінностей осіб ЕГ у зміні кластерної структури їх смисложиттєвих орієнтацій, чого не відбулося в КГ1 та КГ2. Основна різниця між кластерами ЕГ та КГ2 полягає у віці респондентів, а між кластерами КГ1 – у їх соціальній ідентичності.

Таблиця 3.38. Середні показники смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ різних кластерів

Шкали тесту	Кластери							
	Низький рівень		Рівень нижче середнього		Рівень вище середнього		Високий рівень	
	Е Г КЕ	Е Г ФЕ	К Г1 КЕ	Г1 ФЕ	К Г2 КЕ	Г2 ФЕ	Е Г КЕ	Е Г ФЕ
Цілі в житті	10,6	14,5	12,3	15,3	12,4	15,9	13,2	17,8
Процес життя	11,4	13,5	11,8	14,9	11,6	16,2	11,2	17,6
Результативність життя	11,5	14,5	11,1	16,0	12,5	16,3	13,8	17,4
Локус контролю-Я	12,1	14,0	12,4	15,7	13,3	17,2	13,2	18,1
Локус контролю-життя	11,7	14,5	12,3	15,7	12,5	16,6	12,2	18,4
Усвідомленість життя	57,3	71,0	59,5	77,6	61,8	81,9	63,6	88,3

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Таблиця 3.39. Середні показники смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ1 різних кластерів

Шкали тесту	Кластери							
	Низький рівень		Рівень нижче середнього		Рівень вище середнього		Високий рівень	
	Е Г КЕ	Е Г ФЕ	К Г1 КЕ	Г1 ФЕ	К Г2 КЕ	Г2 ФЕ	Е Г КЕ	Е Г ФЕ
Цілі в житті	11,1	10,5	10,6	12,7	14,3	16,0	15,0	18,0
Процес життя	11,2	10,1	11,1	13,1	12,0	15,0	14,0	18,3
Результативність життя	9,92	10,4	11,5	13,0	13,3	15,0	11,0	15,0
Локус контролю-Я	10,9	10,2	11,1	12,8	12,5	11,0	13,0	17,0
Локус контролю-життя	10,5	11,1	11,9	12,9	12,0	13,0	14,0	16,8
Усвідомленість життя	53,6	52,3	56,2	63,3	64,0	70,0	67,0	85,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Таблиця 3.40. Середні показники смисложиттєвих орієнтацій осіб КГ2 різних кластерів

Шкали тесту	Кластери					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Е Г КЕ	Е Г ФЕ	К Г1 КЕ	К Г1 ФЕ	К Г2 КЕ	К Г2 ФЕ
Цілі в житті	8,2	8,06	13,3	14,1	17,4	18,0
Процес життя	8,1	9,63	12,4	14,3	18,8	18,8
Результативність життя	8,1	9,19	13,2	15,0	18,6	19,2
Локус контролю-Я	8,5	9,88	13,3	15,3	18,4	19,2
Локус контролю-життя	7,9	9,31	12,2	14,8	17,0	18,8
Усвідомленість життя	38,8	46,1	64,3	75,3	90,2	94,0

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Таблиця 3.41. Частка осіб ЕГ, КГ1 та КГ2, які належать до різних кластерів смисложиттєвих орієнтацій (у %)

Кластери							
Низький рівень		Рівень нижче середнього		Рівень вище середнього		Високий рівень	
ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	ЕГ КЕ	ЕГ КЕ	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ
50,9	3,8	20,8	18,9	18,9	58,4	9,4	18,9
КГ11	КГ12	КГ11	КГ12	КГ11	КГ12	КГ11	КГ12
48,0	44,0	40,0	46,0	10,0	2,0	2,0	8,0
Низький рівень		Середній рівень				Високий рівень	
КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ	КГ2 КЕ		КГ2 ФЕ		КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
11,1	11,1	55,6		51,1		33,3	37,8

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ на етапах констатувального та формувального експерименту значно відрізняються, чого не відбулося в КГ1 та КГ2 (табл. 3.42). Це свідчить про значну ефективність психокорекційної програми формування моральних цінностей в напрямку зміни смисложиттєвих орієнтацій засуджених.

Таблиця 3.42. Фактори, які об'єднують шкали смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ, КГ1 та КГ2

Шкали тесту	Групи респондентів					
	ЕГ КЕ	ЕГ ФЕ	КГ1 КЕ	КГ1 ФЕ	КГ2 КЕ	КГ2 ФЕ
Цілі в житті	2	1	2	2	1	1
Процес життя	1	1	1	1	2	2
Результативність життя	2	1	2	2	2	2
Локус контролю-Я	1	2	1	1	1	1
Локус контролю-життя	1	2	2	2	1	1
Усвідомленість життя	1	1	1	1	1	1

КЕ – на етапі констатувального експерименту, ФЕ- на етапі формувального експерименту

Висновки до третього розділу

1. На етапі формувального експерименту виявлено значущі відмінності між особами різних ЕГ за більшістю соціально-психологічних показників (соціальним статусом в освітньому середовищі, соціальною ідентифікацією, бажанням підтримувати відносини після здобуття освіти, ставленням до інших здобувачів освіти, задоволеності ставленням з боку інших осіб, відносин з ними, наявності традицій взаємодопомоги), чого не відбулося в КГ1 та КГ2

2. Тісний зв'язок було виявлено між усіма аналогічними цінностями осіб ЕГ, їх кластерами та факторами на етапах констатувального та формувального експерименту, чого не виявлено між цінностями респондентів КГ1 та КГ2, які істотно не змінилися.

3. В процесі формувального експерименту у осіб ЕГ відбулося істотне збільшення частки осіб з середнім рівнем смисложиттєвих орієнтацій, чого цього не відбулося у осіб КГ1 та КГ2. Смисложиттєві орієнтації осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 достовірно не залежать від жодного з досліджуваних соціально-психологічних чинників, а також від їх освітнього рівня, але залежать від їх віку та сімейного стану. Кластери та факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій осіб ЕГ на етапі формувального експерименту значно відрізняються,

чого не відбулося у КГ1 та КГ2. У всіх групах респондентів вік та показники смисложиттєвих орієнтацій мають тісний зв'язок між собою: вік та смисложиттєві орієнтації – зворотній, усі шкали смисложиттєвих орієнтацій між собою – прямий.

4. В процесі формувального експерименту у осіб ЕГ також відбулося істотне збільшення частки осіб з середнім рівнем індивідуальної духовності, чого цього не відбулося у осіб КГ1 та КГ2. Індивідуальна духовність осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 достовірно не залежать від жодного з досліджуваних соціально-психологічних чинників, а також від їх освітнього рівня, але залежать від їх віку та сімейного стану. Кластери та факторні навантаження за шкалами індивідуальної духовності осіб ЕГ на етапі формувального експерименту значно відрізняються, чого не відбулося у КГ1 та КГ2. У всіх групах респондентів вік та показники індивідуальної духовності мають тісний зв'язок між собою: вік та показники індивідуальної духовності – зворотній, усі шкали індивідуальної духовності між собою – прямий.

Все це свідчить про високу ефективність психокорекційної програми формування моральних цінностей здобувачів П(ПТ)О ЕГ і про відсутність дієвих чинників розвитку моральних цінностей осіб КГ1 та КГ2.

ВИСНОВКИ

1. Моральні цінності здобувачів закладу П(ПТ)О – багатоаспектний соціально-психологічний феномен, сутність і формування якого розглядається як особистісне утворення, що виражається в дотриманні моральних норм і моральних принципів, прийнятих у суспільстві, на основі розвитку стійких моральних знань та переконань, моральних почуттів та емоцій і навичок моральної поведінки, що відображається на становленні моральної самосвідомості здобувачів освіти.

2. Серед респондентів ЕГ, КГ1 та КГ2 переважають особи середнього віку з повною загальною середньою освітою, відсутністю робітничої професії, розлучені, мають позитивні життєві плани. Морально-психологічний клімат в освітньому середовищі позитивний. Виявлені значущі відмінності за низкою соціально-демографічних показників між віковими групами осіб ЕГ, КГ1 та КГ2.

3. Найбільш значущою для осіб ЕГ, КГ1 та КГ2 є така термінальна цінність, як «матеріально забезпечене життя», а найменш значущою – цінність «творчість». Найбільш значущими для них є наступні інструментальні цінності: «уміння мислити», «стриманість» та «тверда воля»; а найменш значущими — «дисциплінованість» та «акуратність». У кожній групі опитаних є кластери та фактори цінностей: «Сімейні цінності», «Базові цінності», «Професійні цінності» та «Етичні цінності».

4. Переважна більшість респондентів КГ1, КГ2 та ЕГ мають низький рівень індивідуальної духовності та смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами, яка не залежить від жодного з досліджуваних соціально-демографічних, кримінологічних та соціально-психологічних чинників. Виявлено наявність міцних значущих прямих зв'язків індивідуальної духовності та смисложиттєвих орієнтацій за більшістю шкал. Кластери індивідуальної духовності та смисложиттєвих орієнтацій респондентів різних груп відрізняються не тільки за її рівнем, але й за віком, сімейним станом, статусом в освітньому середовищі та соціальною ідентичністю.

5. Усі шкали смисложиттєвих орієнтацій респондентів ЕГ, КГ1 можна об'єднати у два фактори: фактор «Процес життя та локус контролю» (шкали: «Процес життя», «Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя»); фактор «Цілі та результативність життя» (шкали «Цілі в житті» та «Результативність життя»). У осіб КГ2 факторні навантаження дещо інші: фактор «Цілі в житті та локус контролю» (шкали: «Цілі в житті», «Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя»); фактор «Процес та результативність життя» (шкали «Процес життя» та «Результативність життя»).

СПИСОК ВИКОРИТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамов С. А., Шишацька В. І. Вплив фізичного виховання на формування моральних цінностей у студентів закладів вищої освіти. *Науковий часопис Українського державного університету ім. М. Драгоманова. Серія «Фізкультура і спорт»*. Випуск 10(115). 2022. С. 9-18.
2. Азман Х. Формування моральних цінностей в шкільній освіті Ізраїлю : автореф. дис. ... доктора філософії за спеціалізацією «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав. 2023. 23 с.
3. Алейнікова О. В., Сіданіч І. Л., Бурлаєнко Т. І. Формування духовних цінностей у здобувачів вищої освіти як один з пріоритетних напрямів освітнього менеджменту. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Педагогічні науки»*. Випуск 11(40). 2020. С. 10-39.
4. Антоненко Т. Л. Технології становлення ціннісно-смислової сфери особистості студента. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр.* Сєверодонецьк, 2019. Вип. 6. С. 16–29.
5. Бандура А. Моральна роз'єднаність: як люди завдають шкоди й живуть самі з собою. Львів : Свічадо, 2015. 153 с.
6. Безкоровайна О. В. Педагогічні засади формування духовних цінностей студентів в умовах закладу вищої освіти. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука» : зб. наук. пр.* Київ, 2018. № 1 (1). С. 17–20.
7. Бек А., Девіс Д., Фріман А. Когнітивна психотерапія розладів особистості. Київ : Науковий Світ, 2024. 500 с.
8. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей. Монографія. Київ-Чернівці: Букрек. 2018. 321 с.
9. Будає В., Вдовиченко Р. Алгоритм системного підходу до побудови формування ціннісних орієнтацій студентської молоді. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. пр.* Миколаїв, 2018. № 4 (63). С. 27–33.

10. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Д. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів : Свічадо, 2014. 420 с.
11. Горизонт духовності виховання : колективна монографія / уклад. Йонас Кевішас, Олена Отич; НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Вільнюс : Zuvedra, 2019. 584 с.
12. Гринькова Н. До проблеми духовно-морального виховання студентів педагогічних закладів вищої освіти. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр.* Рівне, 2020. Вип. 12. С. 125–131.
13. Грицюта О. Ф. Виховання моральних цінностей у підлітків в умовах літніх таборів відпочинку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля. Київ. 2021. 22 с.
14. Гуров С. Ю. Формування духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Східноукраїнський нац. ун-т імені Володимира Даля. Київ. 2021. 32 с.
15. де Боно Е. Шість капелюхів мислення. Львів : Свічадо, 2014. 112 с.
16. Добридень А. В. Духовне виховання здобувачів вищої освіти: напрямки, цінності, перспективи. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті : міжнар. зб. наук. пр. / за заг. ред. В. П. Бабича.* Харків : ВННОТ, Випуск 4. 2023. С. 36-39.
17. Дорожная карта для разработки программ реабилитации в условиях тюрьмы: серия справочников по вопросам уголовного правосудия. Вена: ООН, 2018. 80 с.
18. Духовно-моральне виховання особистості : теорія та практика : науково-методичний посібник / за заг. ред. Л. М. Михайлової. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 250 с.
19. Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті : міжнародна колективна монографія / за заг. ред. проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рибалко. Харків: Вид. ВННОТ, 2019. 470 с.

20. Елліс А., Драйден У. Практика раціонально-емоційної поведінкової терапії. Дніпро : Арт-М, 2020. 352 с.
21. Журба К. О. Теоретико-методичні засади виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи : автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ. 2019. 31 с.
22. Задворняк Л. С. Роль духовно-моральних цінностей у формуванні активної громадянської позиції студентів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Випуск 5. 2020 С. 92–102.
23. Ївженко Ю., Кузнєцова О. Програма формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Нові технології навчання*. № 98. 2024. С. 73-81.
24. Копчук-Кашецька М. С. Формування морально-етичних цінностей учнів Нової української школи на основі використання інноваційних технологій. *Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника*. Випуск 9(1). 2022. С. 213–218.
25. Кульчицький В. Й. Формування патріотичних цінностей у здобувачів вищої освіти медичних закладів вищої освіти України в умовах сьогодення. *Медична освіта*. №1. 2024. С. 27-32.
26. Кучай Т., Кучай О., Чичук А. та інші. Формування в особистості свідомого, ціннісного ставлення до навколишнього середовища, праці, світосприйняття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Випуск 10(104). 2020. С. 367-374.
27. Лаппо В. В. Формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: теоретико-методичні засади : монографія / Інститут проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ : НАІР, 2017. 356 с.
28. Лохвицька Л. В. Феномен морального виховання у вимірах морального розвитку особистості: історична канва засадничих основ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Випуск 6. 2018. 32–38.

29. Міллер У., Роллнік С. Мотиваційне консультування. Як допомогти людям змінитися. Київ : Психея, 2020. 123 с.

30. Місенг Д. В. Вплив ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості : автореф. дис. ... канд. психол. н. Київ, 2020. 22 с.

31. Орієнтовне положення про організацію і проведення виховної роботи в професійно-технічних навчальних закладах Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України № 257 від 16.04.2002 р.

32. Пахомов І. В. Формування моральних цінностей здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти : програма тренінгу. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО», 2023. 131 с.

33. Пахомов І. В. Формування моральних цінностей здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти відповідно до вимог ринку праці. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті : міжнар. період. зб. наук. пр.* Харків : НДВП «ІнтелектЕкспрес-Капітал», 2024. Вип. 6. С.148-166.

34. Пахомов І. В., Супрун М. О. Програма формування моральних цінностей здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті : міжнар. період. зб. наук. пр.* Харків : ВННОТ, 2023. Вип. 5. С. 404-419.

35. Пахомов І. В. Формування моральних цінностей здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти. *Суспільство і національні інтереси.* №2(2). 2024. С. 190-204.

36. Пахомов І. В. Формування моральних цінностей здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти відповідно до вимог ринку праці. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті : міжнар. період. зб. наук. пр.* Харків : НДВП «ІнтелектЕкспрес-Капітал», 2024. Вип. 6. С.148-166.

37. Павлов І.П. Рефлекс свободи. Харків : Психологія-класика, 2019. 432 с.

38. Педоренко В. М. Психологічні особливості формування суверенних моральних цінностей майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нац. ун-т «Острозька академія». Острог. 2019. 22 с.

39. Піковець Н. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців в умовах здобуття освіти як предмет соціально-психологічного дослідження. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. Випуск 12. 2022. С.12-21.

40. Постоева О. Г., Корнійчук Р. А. Про духовно-моральне виховання студентської молоді. *Науковий вісник ДЗВО «Університет менеджменту освіти»*. Серія «Педагогіка». Випуск 4. 2019. С. 10-19.

41. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII

42. Про професійну (професійно-технічну) освіту : Закон України від 10 лютого 1998 року № 103/98-ВР

43. Прочаска Д., Норкросс Д., ди Кліменте К. Психологія позитивних змін. Як назавжди позбутися шкідливих звичок. Харків : Прапор, 2021. 320 с.

44. Про захист суспільної моралі: Закон України від 20 листопада 2003 року № 1296-IV

45. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13 грудня 2022 року № 2834-IX

46. Про затвердження програм диференційованого виховного впливу на засуджених: наказ Міністерства юстиції України від 16.05.2016 № 1418/5

47. Про затвердження Положенням про навчальний центр при кримінально-виконавчій установі закритого типу: спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Міністерства юстиції України від 19.12.2013 № 1794/2691/5

48. Ратинська І. В. Виховання моральної відповідальності здобувачів вищої освіти у позааудиторній діяльності. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск 14. 2022. С. 145-153.

49. Розсоха А., Багно Ю. Морально-ціннісний підхід до екологічної освіти молоді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Випуск 1(125). 2023. С. 443–455.
50. Сатерлерд Е. Кримінологія. Дніпро: Юридична література, 2018. 253 с.
51. Скіннер Б.Ф. По той бік свободи та гідності. Київ : Наукова думка, 2014. 213 с.
52. Суліцький В. В. Притча-терапія в роботі з клієнтами. *Danish Scientific Journal*. København : 2020. № 36. Р. 46–49.
53. Сухомлинська О. Моральне виховання як константа виховного процесу: характеристика проблематики у часовому вимірі. *Нова педагогічна думка*. Випуск 3(103). 2020. С. 3–12.
54. Троттер К. Робота з мимовільними клієнтами. Київ : Психея. 214 с.
55. Турбан В. В. Психологічна природа цінностей. Теоретичні і прикладні проблеми психології. *Зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Випуск 3(53). Т. 2. 2020. С. 98–212.
56. Філоненко Л. В., Лисюк С. П., Матвієнко О. В. та інші. Особливості формування ціннісного ставлення до іншої людини в учнів спеціалізованих шкіл. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*. Випуск 1(129). 2021. С. 107–115.
57. Франкл В. Лікар та душа. Основи логотерапії. Київ : КСД. 320 с.
58. Череп А. Д. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи : автореф. ... дис. канд. пед. наук. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ. 2021. 22 с.
59. Шевченко Ю. М. Теоретико-методичні засади готовності студентів вищих навчальних закладів до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі : автореф. ... дис. д-ра. пед. наук. Східноукраїнський нац. ун-т імені Володимира Даля. Київ. 2020. 33 с.

60. Шипко М. В. Психологічні чинники розвитку етичної свідомості студентської молоді : автореф. ... дис. канд. психол. наук. Харківський нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків. 2020. 21 с.
61. Шолох О. А. Формування морально-духовних цінностей майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск (35). С. 217-230.
62. Ярмаченко Н. Д. Педагогічна діяльність та творчий спадок А.С. Макаренка. Київ : Наукова думка, 2014. 121 с.
63. Bakhurst D. Practice, Sensibility and Moral Education. *Journal of Philosophy of Education*, 52(4), 2019. P. 677–694.
64. Bengson J., Cuneo T. & Reisner A. The Projectability Challenge to Moral Naturalism. *Journal of Moral Philosophy*, 17(5), 2020. P. 471–498.
65. Berniūnas R., Silius V. & Dranseika V. Moralization East and West: moralizing different transgressions among Chinese, Americans and Lithuanians. *Asian Journal of Social Psychology*, 25(2), 2021. P. 185–197.
66. Blackman R. Reasons for emotion and moral motivation. *Canadian Journal of Philosophy*, 49(6), 2019. P. 805–827.
67. Capes J. A. Strict Moral Liability. *Social Philosophy and Policy*, 36(1), 2019. 52–71.
68. Carpendale J. I. & Wallbridge B. Emotions in the development of moral norms within cooperative relationships. *Behavioral and Brain Sciences*, 42, 2019. P. 148-155.
69. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for LifeLong Learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. URL: <https://tinyurl.com/ymrsr9jc>
70. Curry O. S., Chesters M. J. & Van Lissac C. J. Mapping morality with a compass: Testing the theory of ‘morality-as-cooperation’ with a new questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 78, 2019. P. 106–124.
71. EDUCATION 4.0: Ukrainian sunrise. (2022). The Great Transformation Program Education 4.0: Ukrainian sunrise. Міністерство освіти і науки України.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyi.svitanok.pdf>

72. Evans J. H. The Scope and Implications of Morals Not Knowledge. *Zygon*, 54(3), P. 2019. 665–679.

73. Gao D. Learning-Centered Moral Education in Textbooks and Teaching Practices. In D. Gao, L. Zhang, & Y. Tang (Eds.), *Explorations of Chinese Moral Education Curriculum and Textbooks: Children's Life and Moral Learning*, 2021. P. 67–103).

74. Garcia A. G. The Unfairness Objection to the Practice of Collective Moral Responsibility. *The Journal of Value Inquiry*, 56, 2021. P. 627–642.

75. Gui A. K., Yasin M., Abdullah N. S. & Saharuddin N. Roles of Teacher and Challenges in Developing Students' Morality. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3C), 2020. P. 52–59.

76. Hartman R. J. Moral luck and the unfairness of morality. *Philosophical Studies*, 176, 2019. P. 3179–3197.

77. Heng M. A., Blau I., Fulmer G. W., & Pereira, A. Adolescents finding purpose: Comparing purpose and life satisfaction in the context of Singaporean and Israeli moral education. *Journal of Moral Education*, 46(3), 308–322. 2017. P. 08–322.

78. Horowski J. Education for Loneliness as a Consequence of Moral Decision-Making: An Issue of Moral Virtues. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 2020. P. 591–605.

79. Ilten-Gee R. & Nucci L. From Peer Discourse to Critical Moral Perspectives. Teaching for Engaged Reasoning. *Precollege Philosophy and Public Practice*, 1, 2019. P. 58–74.

80. Kagan J. Three Unresolved Issues in Human Morality. *Perspectives on Psychological Science*, 13(3), 2018. 346–358.

81. Kasler J., Shavit A., Michaeli Harel N. & Sharabi-Nov A. Girl Power: Personal Moral Compass in Middle Schools in the Periphery. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review*, 1(1), 2019. 39–50.

82. Kaspar D. The Natures of Moral Acts. *Journal of the American Philosophical Association*, 5(1), 2019. P. 117–135.
83. Kolers A. Groundwork for the Mechanics of Morals. *Canadian Journal of Philosophy*, 50(5), 2020. P. 636–651.
84. Kristjánsson K. Aristotelian Character Friendship as a ‘Method’ of Moral Education. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 2020. 349–364.
85. Lewis C. J. Vygotsky and moral education: A response to and expansion of Tappan. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 2019. 41–50.
86. Löfström J., Ammert N., Edling S., Sharp, H. Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6, 2021. 239–252.
87. Luco A. How Moral Facts Cause Moral Progress. *Journal of the American Philosophical Association*, 5(4), 2019. 429–448.
88. Martela F. Moral Philosophers as Ethical Engineers: Limits of Moral Philosophy and a Pragmatist Alternative. *Metaphilosophy*, 48(1-2), 2017. P. 58–78.
89. Mestvirishvili M., Mestvirishvili N., Kvitsiani M., Kamushadze T. Emotional Intelligence For Moral Character: Do Emotion-Related Competencies Lead To Better Moral Functioning? *Psychological Studies*, 65, 2020. P. 307–317.
90. Mikhail J. Knowledge, belief, and moral psychology. *Behavioral and Brain Sciences*, 44, 2021. P. 161-170.
91. Munzel G. F. The Objective and Subjective Sides of Human Moral Consciousness and Their Relation: Author’s Reply to Reviews of Kant’s Conception of Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 2019. P. 347–357.
92. Narvaez D. Moral education in a time of human ecological devastation. *Journal of Moral Education*, 50, 2021. P. 55–67.
93. Nucci L. Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education*, 45(3), 2016. P. 291– 307.
94. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning (2018). Commission Staff Working Document Accompanying the196

Document. SWD/2018/014 final – 2018/08 (NLE). Brussels. URL: <https://tinyurl.com/muww8ywe>

95. Rashid R. Training STEM Ph.D. Students to Deal with Moral Dilemmas. *Science and Engineering Ethics*, 26, 2020. P. 1861–1872.
96. Risberg O., Tersman F. A New Route from Moral Disagreement to Moral Skepticism. *Journal of the American Philosophical Association*, 5(2), 2019. P. 189–207.
97. Sarid A., Goldman D. A Value-Based Framework Connecting Environmental Citizenship and Change Agents for Sustainability – Implications for Education for Environmental Citizenship. *Sustainability*, 13(8), 2021. P. 38-43.
98. Sauer H. Against moral judgment. The empirical case for moral abolitionism. *Philosophical Explorations*, 24(2), 2021. P. 137-154.
99. Smyth N. Moral disagreement and non-moral ignorance. *Synthese*, 198, 2021. P. 1089–1108.
100. Stringer R. Ethical Emergentism and Moral Causation. *Journal of Moral Philosophy*, 18(2), 2021. P. 1–32.
101. Tripses J. S. Moral Purpose Expressed Through Values by Social Justice School Leaders in the Baltic. In C. A. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education*. 2021. P. 1–15.
102. Wylie J., Alto, A., Gantman A. Imagining our moral values in the present and future. *Behavioral and Brain Sciences*, 45, 2022. P. 308-317.
103. Zhang Q., Saharuddin N. B., Aziz N. A. The Analysis of Teachers' Perceptions of Moral Education Curriculum. *Frontiers in Psychology*, 13. 2022. 927-937.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Анкета для респондентів ЕГ та КГ

1. Ваш вік _____
2. Ваша освіта _____
3. Ваша професія (спеціальність) _____
4. Досвід роботи _____
5. Сімейний стан _____
6. Наявність дітей _____
7. В якому оточенні ви зростали _____
8. Яка була ваша родина _____
9. Відносини з рідними _____
10. Ваше становище серед оточуючих _____
11. Ким ви вважаєте себе _____
12. Що вас більше засмучує _____
13. Що приносить вам найбільше задоволення _____
14. Які люди в більшості вас оточують _____
15. Які відносини склалися у вас з оточуючими людьми _____
16. Чи задоволені ви ставленням до себе з боку інших людей _____
17. Чи складися у вашій групі позитивні традиції взаємодопомоги та взаємоповаги _____
18. Ваші найближчі плани _____
19. Чи бажаєте підтримувати стосунки з оточуючими людьми і надалі _____

Додаток Б.

Структура тренінгу «Формування моральних цінностей здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти»

Зміст Програми

- Заняття 1. Цінності
- Заняття 2. Ціннісний вибір
- Заняття 3. Життя
- Заняття 4. Щастя
- Заняття 5. Сім'я
- Заняття 6. Свобода
- Заняття 7. Любов
- Заняття 8. Дружба
- Заняття 9. Праця
- Заняття 10. Час
- Заняття 11. Самовдосконалення
- Заняття 12. Підсумкове

ЗАНЯТТЯ 1. ЦІННОСТІ

Ціль заняття: сформулювати розуміння значущості цінностей для людини.

Завдання:

- ознайомити учасників з основними цінностями, необхідними для успішного керування життям;
- визначити власні сильні та слабкі сторони й усвідомити важливість використання своїх ресурсів для формування позитивних цінностей;
- сприяти позитивній мотивації учасників на подальше проходження Програми.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
1.1	Вступна частина	Повідомлення ведучого. Огляд програми та заняття	5 хв.
1.2	Знайомство	Вправа «Моє ім'я»	5 хв.
1.3	Правила роботи групи	Ознайомлення з правилами, прийняття правил	5 хв.
1.4	Очікування від програми	Вправа «Я очікую...»	5 хв.
1.5	Основна частина	Вправи «Цінності», «Сильні та слабкі сторони», «Хто Я», аналіз притчі	60 хв.
1.6	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.

ЗАНЯТТЯ 2. ЦІННІСНИЙ ВИБІР

Ціль заняття: сформувати усвідомлення необхідності ціннісного вибору у житті.

Завдання:

- інформувати учасників про необхідність ранжування цінностей у житті;
- сприяти розумінню ефективних шляхів вибору цінностей;
- сприяти позитивній мотивації учасників на подальше проходження

Програми.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
2.1	Вступна частина	Повідомлення ведучого. Огляд заняття	5 хв.
2.2	Знайомство	Вправа «У чому мені пощастило в житті»	5 хв.
2.3	Основна частина	Вправи «Аукціон», «Як розпорядитися життям», «Мої цінності», «Верстові стовпи», «Пріоритети»	70 хв.
2.4	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.

ЗАНЯТТЯ 3. ЖИТТЯ

Ціль заняття: сприяти розумінню учасниками цінності життя.

Завдання:

- сприяти розвитку навичок самоаналізу;
- допомогти учасникам дійти висновку, що життя є найвищою цінністю;
- сприяти розумінню необхідності прогнозування можливих наслідків власних дій;

- навчити визначати оптимальні шляхи досягнення цілей у житті.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
3.1	Вступна частина	Повідомлення ведучого. Огляд заняття	5 хв.
3.2	Знайомство	Вправа «Я майстер...»	10 хв.
3.3	Основна частина	Мозковий штурм «Життя - це», вправа «Чаша», обговорення притч	65 хв.

3.4	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.
-----	----------------------------	--	--------

ЗАНЯТТЯ 4. ЩАСТЯ

Ціль заняття: сприяти розумінню учасниками власного поняття про щастя, яке є головною метою людини.

Завдання:

- допомогти учасникам усвідомити власне щастя;
- звернути увагу учасників на те, що кожен розуміє щастя по-своєму;
- навчитися визначати шляхи досягнення щастя.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
4.1	Вступна частина	Повідомлення ведучих. Огляд заняття	5 хв.
4.2	Знайомство	Вправа «Я впевнений»	10 хв.
4.3	Основна частина	Мозковий штурм «Щастя - це»; аналіз притч	65 хв.
4.4	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.

ЗАНЯТТЯ 5. СІМ'Я

Ціль заняття: сформувати розуміння учасниками сім'ї як однієї з головних цінностей.

Завдання:

- продемонструвати помилковість одностороннього бачення сім'ї;
- сформувати розуміння й усвідомлення сім'ї як базової цінності;
- ознайомити із системою функцій сім'ї.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
5.1	Вступна частина	Повідомлення ведучих. Огляд заняття	5 хв.
5.2	Знайомство	Вправа «Вкажи на партнера»	10 хв.
5.4	Основна частина	Мозковий штурм «Сім'я - це»; аналіз притч	65 хв.

5.5	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.
-----	----------------------------	--	--------

ЗАНЯТТЯ 6. СВОБОДА

Ціль заняття: надати учасникам інформацію щодо особливостей свободи як цінності.

Завдання:

- показати вплив свободи на досягнення цілей;
- визначити основні прояви свободи у мисленні людини;
- продемонструвати негативні наслідки неправильного розуміння свободи на шляху до досягнення мети.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
6.1	Вступна частина	Повідомлення ведучих. Огляд заняття	5 хв.
6.2	Знайомство	Вправа «Моя формула»	10 хв.
6.3	Основна частина	Мозковий штурм «Свобода - це»; аналіз притчі	65 хв.
6.4	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування; заповнення оцінювальної анкети	10 хв.

ЗАНЯТТЯ 7. ЛЮБОВ

Ціль заняття: сприяти розумінню учасниками важливості любові як цінності.

Завдання:

- сприяти усвідомленню важливості постановки цілей та умов, необхідних для її досягнення;
- розвинути уміння учасників приймати рішення та робити усвідомлений вибір.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
7.1	Вступна частина	Повідомлення ведучих. Огляд заняття	5 хв.

7.2	Знайомство	Вправа «Перебудови»	10 хв.
7.3	Основна частина	Мозковий штурм «Любов - це», аналіз притч	65 хв.
7.4	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.

ЗАНЯТТЯ 8. ДРУЖБА

Ціль заняття: сформувати усвідомлення дружби як важливої життєвої цінності.

Завдання:

- інформувати учасників про особливості дружби;
- сприяти розумінню ефективних шляхів виявлення справжніх і несправжніх друзів;
- сприяти позитивній мотивації учасників на подальше проходження Програми.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
2.1	Вступна частина	Повідомлення ведучих. Огляд заняття	5 хв.
2.2	Знайомство	Вправа «Моє ім'я»	10 хв.
2.3	Основна частина	Мозковий штурм «Дружба - це...»; обговорення притч	65 хв.
2.4	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.

ЗАНЯТТЯ 9. ПРАЦЯ

Ціль заняття: сприяти розумінню учасниками цінності праці.

Завдання:

- сприяти розвитку навичок самоаналізу;
- допомогти учасникам дійти висновку, що праця є однією з важливих цінностей;
- сприяти розумінню необхідності праці для досягнення інших цілей.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
9.1	Вступна частина	Повідомлення ведучого. Огляд заняття	5 хв.
9.2	Знайомство	Вправа «Моя професія...»	10 хв.

9.3	Основна частина	Мозковий штурм «Праця - це», обговорення притч	65 хв.
9.4	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.

ЗАНЯТТЯ 10. ЧАС

Ціль заняття: сприяти розумінню учасниками розуміння цінності часу.

Завдання:

- допомогти учасникам усвідомити цінність часу;
- звернути увагу учасників на необхідність раціонального використання часу;
- навчитися визначати шляхи раціонального використання часу.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
10.1	Вступна частина	Повідомлення ведучих. Огляд заняття	5 хв.
10.2	Знайомство	Вправа «Знайди того, хто»	10 хв.
10.3	Основна частина	Мозковий штурм «Час - це»; аналіз притч	65 хв.
10.4	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.

ЗАНЯТТЯ 11. САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Ціль заняття: сформувати усвідомлення самовдосконалення як шляху досягнення життєвих цінностей.

Завдання:

- інформувати учасників про особливості самовдосконалення;
- сприяти розумінню ефективних шляхів самовдосконалення;
- сприяти позитивній мотивації учасників на подальше проходження Програми.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
11.1	Вступна частина	Повідомлення ведучих. Огляд заняття	5 хв.

11.2	Знайомство	Вправа «Інтерв'ю»	10 хв.
11.3	Основна частина	Мозковий штурм «Самовдосконалення - це...»; обговорення притч	65 хв.
11.4	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.

ЗАНЯТТЯ 12. БАТЬКІВЩИНА

Ціль заняття: сформувати усвідомлення Батьківщини як важливої життєвої цінності.

Завдання:

- інформувати учасників про цінність Батьківщини для кожної людини;
- сприяти розумінню її важливості для формування самоідентичності особистості;
- сприяти позитивній мотивації учасників на подальше проходження Програми.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
12.1	Вступна частина	Повідомлення ведучих. Огляд заняття	5 хв.
12.2	Знайомство	Вправа «Звідки я родом»	10 хв.
12.3	Основна частина	Мозковий штурм «Батьківщина - це...»; обговорення притч	65 хв.
12.4	Підбиття підсумків заняття	Підсумовування, заповнення оцінювальної анкети	10 хв.

ЗАНЯТТЯ 13. ПІДСУМКОВЕ

Ціль заняття: визначити досяжні життєві цінності для кожного з учасників, актуалізувати розуміння учасниками того, що зміна поведінки та власного життя залежить безпосередньо від них.

Завдання:

- сформувати вміння визначати цінності з урахуванням потреб;
- навчити визначати послідовність у діях для реалізації цінностей.

Тривалість: 90 хв.

План заняття:

№	Пункт плану	Опис	Час
---	-------------	------	-----

13.1	Вступна частина	Повідомлення ведучих. Огляд заняття	5 хв.
13.2	Знайомство	Вправа «Моя річ»	20 хв.
13.3	Основна частина	Вправи «Валіза», «План дій».	45 хв.
13.4	Підбиття підсумків заняття	Заповнення оцінювальної анкети; прощання	20 хв.