**Формування цінностей у студентської молоді університету на засадах фасилітації**

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАСАДАХ ФАСИЛІТАЦІЇ**

* 1. **Визначення поняття «цінності»**

Кардинальні зміни в ідеології українського суспільства передбачають зміну суспільної та індивідуальної свідомості і ставлять перед освітою і сім’єю якісно нові вимоги до виховання підростаючого покоління. Метою виховання є сприяння всебічному гармонійному розвитку особистості. Педагоги, батьки мають ставитись до дитини як найвищої цінності, сприяти розвитку її талантів, розумових здібностей, формувати моральні цінності, виховувати покоління свідомих громадян, здатних забезпечити розвиток суспільства на демократичних гуманних засадах. Саме тому, виховання на основі гуманістичних цінностей має бути пріоритетним напрямом сучасного виховання.

Дослідженню історії зародження та розвитку теорії цінностей присвячено праці таких науковців, як О. Дробницький, М. Каган, Л. Столович, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе та ін. Визначенню ролі ціннісної свідомості в цілісному просторі культури, місця теорії цінності в сучасній філософії, її теоретичного та практичного значення на сучасному етапі розвитку вітчизняної та світової культури присвятили свої роботи Г. Вижлецов, А. Гулига, М. Каган, І. Нарський, Л. Столович.

Ціннісно-смислова сфера особистості у дослідженнях Г.Андрєєвої, В.Беха, В.Зінченка, В.Москаленко, К.Платонова, Е.Помиткіна, Е.Фромма трактується як вершина структури особистості і вищий рівень її соціальної діяльності. Питання усвідомлення особистістю сутнісного **«**Я**»** через власні ціннісні ставлення до себе і до зовнішнього світу розробляли Л.Виготський, Л.Божович, В.Крутецький, О.Леонтьєв, К.Поліванова, С.Рубінштейн. Визначено, що ціннісні ставлення особистості ґрунтуються на гуманістичних принципах і виконують роль регулятора у відносинах між особистістю й оточенням (І.Бех, Н.Ганнусенко, Ж.Омельченко, Н.Полтавська, О.Столяренко, К.Чорна).

Філософське обґрунтування проблеми цінностей представлено в роботах зарубіжних (В. Віндельбанд, І. Кант, Р. Лінтон, Т. Парсонс, Р. Перрі, Г. Ріккерт) та вітчизняних (С. Анісимов, Л. Буєва, В. Василенко, А. Здравомислов, М. Каган, Т. Петракова, С. Рубінштейн, В. Тугаринов, В. Ядов) науковців. Сутність духовної діяльності людини є предметом дослідження психологів: В. Зінченка, О. Леонтьєва, П. Симонова, В. Соколова, Ж. Юзвак та ін.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки ґрунтовно досліджено особливості та закономірності процесу формування цінностей дітей та молоді (І. Бех, Є. Бондаревська, М. Боришевський, О. Вишневський, П. Ігнатенко, З. Карпенко, О. Олексюк, О. Сухомлинська, Г. Шевченко), світоглядний потенціал духовного оновлення сучасної освіти (І. Андрухів, В. Варенко, М. Євтух, В. Жуковський, І. Климишин, В. Малахов, А. Погрібний, Г. Сагач, М. Швед, М. Чепіль та ін.).

Категорію **«**цінність**»** можна назвати неоднозначною та багаторівневою. Оскільки в нашому дослідженні не ставиться завдання вивчення всіх аксіологічних концепцій, звернемося лише до деяких з них, положення і висновки яких є актуальними в контексті вивчення проблеми дослідження і вирішення поставлених у ньому завдань.

Відтак, ціннісну систему особистості І.Бех трактує **«**як складний регулятор людської життєдіяльності, який відображує у своїй структурній організації і змісті особливості об’єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об’єктивних характеристиках**»** [5, с.15].

Як зазначають С.Возняк, В.Кононенко, поняття **«**цінність**»** близьке до поняття **«**значущість**»**. Цінністю можна вважати все те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. Власне йдеться про ту роль, яку предмет чи явище можуть відігравати в життєдіяльності людей з точки зору їхніх потреб, інтересів, цілей. Відтак, у філософському енциклопедичному словнику поняття **«**цінність**»** визначається як належне та бажане, на відміну від реального, дійсного. Зокрема зазначається, що цінності належать до психічний об’єктів – їх джерелом є наші бажання, інтереси, почуття, ставлення. Цінності, з точки зору Е.Фрома, **«**упорядковують дійсність, вносять в неї осмислені оцінні моменти, співвідносяться не з істиною, а з уявленнями про ідеал, бажане, нормативне**»**. Актуальним у розгляді цього аспекту проблеми є й та особливість, що для студентів характерним є визнання більшості цінностей, які властиві культурному оточенню вихованців[6, с.218].

Проблема значущості цінності у філософській та соціологічній літературі розглядається в двох аспектах. У роботах В.Василенка, О.Дробницького, М.Кагана цінність розглядається **«**як позитивна чи негативна значущість предметів та явищ дійсності для життєдіяльності суб’єкта**»**. Така позиція знайшла своє відображення у філософському словнику під ред. В.Кемерова. Інші автори, такі, як В.Тугарінов, А.Гулига, І.Попов, Ю.Гранін, І.Огієнко вважають, що цінність характеризує лише одну із форм значущості, а саме – позитивну. У цьому аспекті А.Гулига стверджує: **«**… цінності із знаком мінус не буває**»** [7, с.64].

Слід зазначити, що в контексті нашої проблеми визначення цінності як позитивної значущості предметів та явищ дійсності є більш прийнятною. У свою чергу, аналіз філософської та психологічної літератури дав змогу виділити різні підходи до класифікації цінностей. Відтак І.Бех, Д.Лєонтьєв, М.Рокіч поділяють цінності на термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби). До термінальних відносять всі те, що є найбільш бажаними та емоційно привабливими для особистості. Вони дають опис ідеального стану її буття. Термінальні цінності допомагають обирати як цілі, так і допустимі способи їх досягнення. Інструментальні цінності є модусом (спосіб) поведінки або дій, які не пов’язані безпосередньо з метою. Функція інструментальних цінностей полягає у активізації критеріїв і стандартів при оцінці та виборі лише способу поведінки або дій. За рівнем узагальненості щодо практичного прояву, на думку І.Беха, цінності ще поділяють на оперативні та базові. Оперативні цінності проявляються себе в реальній поведінці, а базові виступають цінностями високого ступеня узагальнення й рідко бувають безпосередньо пов’язані з конкретною поведінкою. Вони, за твердженням автора, є джерелом оперативних цінностей, але пов’язані з ними значною кількістю опосередковуваних ланок, дія яких є складною і недостатньо вивченою [7, с.15].

У свою чергу, російський філософ В.Тугарінов виділяє три групи цінностей: матеріальні, соціально-політичні та духовні [8, с.261]. У контексті дослідження актуальною є класифікація цінностей Дж.Холстеда та М.Тейлора, які виділяють **«**фундаментальні **«**ліберальні**»** цінності свободи, рівності й раціональності (розуму); екологічні цінності; цінності політичної демократії; цінності мистецтва, здоров’я та здорового способу життя; духовні цінності; моральні цінності, що об’єднуються розрізненням добра**»** [9]. У руслі проблематики нашого дослідження варто зупинитися на розгляді останньої групи цінностей.

Відтак, у філософському енциклопедичному словнику мораль (від лат. mores – звичаї) трактується як **«**духовно-культурний механізм регуляції поведінки особистості та соціальних груп за допомогою уявлень про належне, в яких узагальнені норми, цінності, зразки поведінки, принципи ставлення до інших індивідів та соціальних груп**»** [10, с.397].

Водночас у цьому ж джерелі В. Лісовий поділяє цінності на індивідуальні, колективні та універсальні. До універсальних, або вселюдських цінностей відносяться ті, що прийняті різними народами, культурами, націями, цивілізаціями. У ролі колективних виступають цінності даного суспільства, нації, цивілізації, самобутньої культури [10, с.707-708].

Базуючись на зазначеній вище інформації, серед загальнолюдських моральних цінностей ми виділяємо доброту, чесність, справедливість, любов, красу, мудрість, гідність та ін. З цих позицій, національна культура є формою вираження самобутності світосприйняття, своєрідності моральних ідеалів, традицій, звичаїв, що в цілому характеризує матеріальні та духовні цінності кожної нації. Національне, як зазначає В.Федорович, **«**стосується не тільки форми вияву певної духовної цінності, воно також надає унікальності її змістовній стороні, характеризуючи спосіб мислення, народну мораль, етику, естетику та правосвідомість, національну ідеологію, психологію, свідомість та самосвідомість**»** [11, с.418-420]. Варто відзначити, що працьовитість, щедрість, вічне шукання правди, гостинність, миролюбність, свободолюбність, доброзичливість, гідність, пісенність і музичність, душевне багатство – це лише деякі якості відомого у цивілізованому світі українського національного характеру. Як бачимо, кожен з пріоритетів ціннісного світобачення українського народу поєднує в собі елементи загальнолюдського і національного.

Проведений теоретичний аналіз дає підстави для висновку, що загальнолюдська та національна культура перебувають у взаємозв’язку та взаємозалежності й разом формують духовні цінності кожної нації, складовою моральної частини яких і є гуманістичні цінності, тобто вони є серцевиною моралі, духовності та культури.

Відтак, З. Карпенко виділяє три форми репрезентації цінності: **«**по-перше, цінність постає як суспільний ідеал – узагальнене уявлення про досконалість в різних сферах суспільного життя; по-друге, цінність має предметне втілення у вигляді витворів матеріальної та духовної культури або людських вчинків, що віддзеркалюють певні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, політичні, правові та ін.); по-третє, мотиваційні структури особистості і насамперед особистісні цінності, що виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, закорінені в структурі особистості**»** [12, 42].

У цьому контексті можна зробити висновок про те, що суспільство на кожному етапі свого розвитку створює специфічний набір і структуру цінностей, які фіксуються у філософській та етичній думці, у творах літератури й мистецтва, моральних та правових законах, системах нагород, заохочень і покарань, у традиціях, громадській думці тощо.

Ці потенційні детермінанти особистісних цінностей сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів у особистісні принципи життєдіяльності завдяки тому, що перетворюються у внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості. У цьому контексті актуальною є думка В. Сухомлинського, який стверджував, що **«**у невичерпному джерелі народної моралі нам треба черпати духовну енергію справжньої людяності, дружби і товариськості, справжнього братства вільних людей**»** [13, с.107].

Аналізуючи зазначене вище, нами з’ясовано сутність поняття **«**особистісні цінності**»**. Зокрема, враховуючи цілі психології виховання, під індивідуальними цінностями І. Бех розуміє усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості [14, с.10]. Це поняття автори пов’язують з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а, отже, за ним закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об’єктів, подій, явищ тощо. У цьому контексті зазначається, що взагалі критерії особистісного зростання за багатьма параметрами у смисловому полі узгоджуються з критеріями морального зростання. Тісне співвідношення смислового поля конструктів особистісне зростання та моральне зростання дало підстави автору визначити психологічною основою особистісного зростання студента процес становлення його моральної самосвідомості.

Теорія цінностей, або аксіологія це – філософське вчення, яке з’ясовує природу та спосіб буття людських цінностей, класифікує їх, встановлює та обґрунтовує їхню ієрархію. Першу спробу надати поняттю цінності філософського значення зробили стоїки. Проте, безпосереднім поштовхом до розвитку теорії цінностей було вчення І. Канта про регулятивні принципи практичного розуму. У 2-ій половині 19-го століття проблема цінності набула самостійного значення і стала центральною у філософії неокантіанства. Багато філософських течій претендують на розробку своїх цінностей [14].

Філософський енциклопедичний словник дає таке визначення аксіології: **«**вчення про природу цінностей, їх місце в реальному світі, зв’язки різних цінностей між собою, з соціальними та культурними факторами, а також структурою особистості**»** [14].

Аксіологія пов’язана з цінностями і поділяється на 2 галузі знань – етика та естетика. Етика має справу з моральними цінностями і певною поведінкою. Естетика розглядає цінності в красі та мистецтві [15].

Аксіологія з’ясовує і досліджує якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні вдовольняти потреби, інтереси та бажання людей. Функція аксіології як філософської дисципліни полягає у **«**з’ясуванні цінностей як певних смислоутворювальних засад людського буття, які зумовлюють спрямованість та мотивування життєдіяльності особистості – ціннісні орієнтації**»** [16]. Розуміння ціннісних категорій педагогічних явищ складається під впливом загальної аксіології. В основі педагогічної аксіології лежить розуміння і утвердження цінності людського життя, виховання і навчання, освіти в цілому та педагогічної діяльності. Значимою цінністю є ідея всебічно і гармонійно розвинутої особистості, що пов’язана з ідеєю справедливого суспільства, яке здатне реально забезпечити кожній людині гідні умови для максимальної реалізації закладених у ній можливостей [17].

Педагогічна аксіологія – це самостійна галузь педагогічних знань, яка розглядає освітні цінності з точки зору самооцінки людини та здійснює ціннісний підхід до освіти на основі визнання цінності самої освіти. Педагогічна аксіологія досліджує цінності, які треба формувати у вихованців. Предметом педагогічної аксіології є формування ціннісного ставлення, ціннісної свідомості, ціннісної поведінки особистості. Педагогічна аксіологія аналізує історичний розвиток педагогічної теорії та освітньої практики з позиції теорії цінностей, ціннісних основ освіти. Ця наука визначає ієрархію цінностей освіти, відображає її цілі, завдання, зміст та основні функції [18].

Поняття «цінність» поєднує в собі три основні значення:

– предметні якості явищ, в основі яких лежить практичне та емоційне ставлення людини до них;

– моральні категорії, які характеризують психологічні риси людини;

– соціальні явища, що описують відносини між людьми [18].

Цінності поділяються на позитивні та негативні, реальні й потенціальні, безпосередні й опосередковані, абсолютні та відносні, соціальні, моральні, естетичні, наукові, релігійні, тощо.

На початку 20-го століття у працях «Загальна теорія цінностей» та «Сфера цінностей» Р. Б. Перрі надав таку класифікацію цінностей: складні-прості, позитивні-негативні, скриті-активні, розвинені- нерозвинені, істинні-псевдоцінності.

Під впливом аксіологічних ідей 90-х років ХХ століття в Росії утворилося розуміння ціннісних характеристик педагогічних явищ. Аксіологічні характеристики педагогічної діяльності відображає її гуманістичний зміст. Сластьонін В. А. класифікував цінності за рівнем існування:

– особистісні;

– групові;

– соціально-педагогічні [19].

Яров В. А. виділяє такі цінності як:

– термінальні (цінності-цілі) – творчість, любов, свобода, краса, пізнання, мудрість, робота, друзі, родина, активна життєва позиція, впевненість в собі, самостійність, здоров’я;

– інструментальні (цінності-засоби) – освіченість, життєрадісність, вихованість, воля, чесність, раціоналізм, самоконтроль, відповідальність, воля, акуратність, сміливість, тощо.

За В. П. Тугаріновим цінності діляться на:

– цінності життя – життя, здоров’я, життєві радості, спілкування з іншими людьми;

– цінності культури – матеріальні та духовні;

– соціально-політичні цінності – суспільний порядок, мир, безпека, свобода, справедливість, рівність, людяність [20].

Анісімов С. Ф. виділяє

– абсолютні цінності, які мають значення для людей – життя, здоров’я, прогрес, знання, справедливість, гуманність, духовність людини;

– релятивні (відносні) цінності, які змінюються і залежать від історичних та класових позицій – політичні, ідеологічні, релігійні, моральні, класові;

– антицінності або псевдоцінності – смерть, хвороби, голод, деградація людини.

Болгарський дослідник В. Момов [20] описує таку ієрархію цінностей

– цінності-цілі;

– цінності-ідеали;

– цінності-бажання;

– цінності-повинності.

Досліджуючи ціннісні орієнтації школярів, Є. Ф. Ященко встановив таку субординацію цінностей:

– цілі – сутність життя;

– характерні риси особистості.

До першої групи цінностей належать: родина, любов, цікава робота, професійна довершеність, матеріальне забезпечення, пізнання, творча діяльність, духовне спілкування, краса, духовне здоров’я, статус особистості, патріотизм. До цінностей особистісних характеристик належать: вміння заробляти гроші, гуманізм, порядність, цілеспрямованість, працездатність, раціоналізм, професіоналізм, чесність, вміння бути життєрадісним, громадська позиція.

Класифікація цінностей В. Н. Сагатовського об’єднує цінності, виходячи із різноманітних видів діяльності:

– утилітарні – користь;

– пізнавальні – істина;

– управлінські – порядок;

– моральні – добро;

– естетичні – краса;

– споживчі – задоволення;

– творчі – зміст.

В педагогічній літературі загальнолюдські моральні цінності поділяються на дві групи:

– цінності життєвої свідомості – основні моральні цінності – добро, порядність, скромність, тощо

– Земля – дім людини – земля людей і живої природи, Батьківщина, родина, знання, культура, світ, людина [20].

Одним із перших у педагогічній науці проблему цінностей освіти проаналізував Н. Нікандров, пояснюючи увагу до педагогічної аксіології наявністю соціальної кризи, яка виражається у занепаді моралі та підміні духовних цінностей сурогатами. Серед великої кількості цінностей він виділяє дві основні групи: загальнолюдські (моральна основа людської поведінки, цінності- чесноти) та національні – духовні коріння України (любов і повага в родині, самобутні культурні традиції, соборність, колективізм, щедрість душі, патріотизм, ідеї православ’я).

Цінність — це людський вимір речей, це ставлення до них людини з позиції своїх потреб та інтересів. Чим більше витратила людина своїх фізичних та духовних сил на освоєння того чи іншого предмету, тим більш небайдужим, небезстороннім є її ставлення до нього. Цінність існує об'єктивно як властивість предмету. Але це неприродна властивість, а суспільна. Самі по собі предмети — ні позитивні, ні негативні. Вони отримують ціннісну характеристику лише по відношенню до потреб людини, оцінюється не фізичний, природний зміст предметів, а їх суспільна функція. Тому цінність — поняття, яке визначає позитивне чи негативне значення об'єкта саме для людини. Цінності об'єктивні за своїм змістом, але вони завжди переживаються і сприймаються суб'єктивно.

Найбільш аргументованим, поширеним і прийнятним є твердження, згідно з яким цінності є предметом потреб та інтересів людини. Цими предметами виступають речі, явища чи ідеї, думки.

Залежно від цього виділяють дві групи цінностей:

— матеріальні — це знаряддя і засоби праці, предмети і речі безпосереднього споживання;

— духовні — це ідеї, теорії, думки: політичні, правові, моральні, естетичні, філософські, релігійні, екологічні тощо.

Цінності можуть бути предметними і суб'єктними. Предметні цінності — це ті сторони будь-яких об'єктів людської діяльності, які викликають суб'єктивне відношення до них людини. Предметні цінності — це природне благо і зло, споживча вартість предметів праці (корисність), культурна спадщина, корисний ефект пізнання, моральне добро і зло, естетичні характеристики природних і суспільних об'єктів, предмети релігійного поклоніння тощо. Людський світ, тим самим, не є простою сукупністю об'єктів пізнання або перетворення. Він набуває суб'єктивного значення, переживається людиною як частина її самої, на нього розповсюджуються людські якості і властивості. Предметні цінності і є відображенням значення предметів-в людському житті, вони оцінюються людиною в поняттях «позитивного» і «негативного»: добра і зла, істинного і хибного, дозволеного і забороненого, справедливого і несправедливого, правди і брехні, прекрасного і потворного, доброго і поганого тощо. Способом і критерієм оцінки виступають суб'ектні цінності. Вони є сукупністю настанов і оцінок, імперативів і заборон, ідеалів і принципів, цілей і проектів, які виконують функцію норм, усталених орієнтирів поведінки людини, її життєдіяльності. Здатність цінностей бути регуляторами і орієнтирами людських відносин і поведінки індивідів обумовлена їх суспільним характером. Цінності є продуктом колективної діяльності людей — соціальних груп, націй, класів, суспільства. Тому будь-яка цінність формується як суспільна цінність. Цінності різноманітні і розповсюджені нерівномірно серед всіх членів суспільства.  Можна виділити такі рівні цінностей: загальнолюдські, загальносоціальні, соціально-групові і індивідуально-особистісні.

Загальнолюдські можуть співпадати з загальносоціальними (цінності життя, любові, добра, істини, краси, свободи, творчості тощо), але можуть і відрізнятися. Соціально-групові цінності — це цінності певного класу, соціальної групи чи спільноти (молодіжні цінності, етнічні тощо). Індивідуальні цінності завжди залежать від рівня матеріального і духовного розвитку суспільства, від особистої культури індивіда. Сукупність цінностей, притаманних особистості, відмежовує для неї у її власній життєдіяльності суттєве від несуттєвого, важливе від неважливого, спрямовує її потреби і інтереси у певному напрямку. Ціннісна орієнтація — це спрямованість всіх проявів життєдіяльності людини на певну систему цінностей, що надає життю сенс і значення. Основним змістом ціннісних орієнтацій особистості є політичні, філософсько-світоглядні, моральні переконання, глибинні і усталені симпатії і прихильності, моральні принципи поведінки. У своєму житті особистість завжди здійснює вибір духовних цінностей, що само по собі є проявом людської свободи.

* 1. **Сутність та структура педагогічної фасилітації**

Проблема педагогічної діяльності вчителів висвітлена в численній кількості праць видатних вітчизняних (Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанський, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, А.Макаренко, А.Маркова, С.Русова, Г.Сковорода, В.Сластьонін, В.Сухомлинський, К.Ушинський, В.Шаталов) і зарубіжних учених (Б.Блум, Д.Дьюї, А.Комбс, Я.Коменський, К.Роджерс, Л.Шульман та інші).

У сучасній психолого-педагогічній науці є велика кількість досліджень, які присвячені розкриттю різноманітних аспектів професійної діяльності вчителів. А також розкривають питання підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі (О.Абдулліна, Є.Барбіна, І.Бех, І.Богданова, А.Богуш, В.Гриньова, Т.Жаровцева, І.Зязюн, І.Зимня, В.Золотухіна, В.Ісаєв, Е.Карпова, Н.Кічук, М.Князян, Л.Кондрашова, З.Курлянд, В.Ликова, А.Линенко, Н.Ничкало, О.Цокур, Р.Хмелюк та інші).

Питання формування педагогічної фасилітації як одного з механізмів гуманізації навчально-виховного процесу не можна вважати повністю дослідженим.

Варто зауважити, що термін «педагогічна фасилітація» є відносно новим і не стосується традиційних категорій педагогіки та психології. Але сучасна психолого-педагогічна наука містить сукупність ґрунтовних теоретичних положень, які можемо використовувати, досліджуючи розглядуване поняття. Для усвідомлення теоретичних засад формування педагогічної фасилітації потрібно звернутися до наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених, в якому досліджуване явище має свої витоки, насамперед, до гуманістичної парадигми існування людства, що належить до числа фундаментальних ідей світової педагогіки.

Ідеї гуманізму педагогіки яскраво відображенні у роботах наступних вітчизняних учених: Х.Алчевської, М.Драгоманова, О.Духновича, Т.Лубенця, А.Макаренка, М.Максимовича, М.Пирогова, С.Русової, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського, І. Франка. В області гуманістичної педагогіки знаходиться досвід вітчизняних учителів-новаторів (Ш.Амонашвілі, В.Волков, Є.Ільїн, С.Лисенкова, В.Шаталов).

Ідея гуманізму відображена також у працях таких зарубіжних вчених, як О.Декролі, Дж.Дьюї, Р.Кузіне, С.Френе, Р.Штайнер. Реалізація гуманістичного підходу в зарубіжних країнах пов’язана з іменами А.Маслоу, Дж.Оллпорта, К.Роджерса, Р.Мея, В. Франкла та інших.

Відповідно до гуманістичної концепції формування особистості К.Роджерса, людина є суб’єктом власного життя. Вона «вільна у своєму виборі, прийнятті рішень, намагається виявляти самостійність і відповідальність, саморозвиватися. Людина, яка вільно рухається шляхом свого особистісного зростання, найповніше функціонує» [21].

Центральне місце в гуманістичній педагогіці займає цілісна особистість, яка прагне максимально реалізувати власні можливості, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна до свідомого і відповідального вибору в різноманітних професійних і життєвих ситуаціях.

Педагогічну фасилітацію розуміємо як взаємодію між суб’єктами навчального процесу, яка базується на засадах гуманізму, полісуб’єктності, толерантності, дозволяє встановити зв'язок між загально-ціннісними ідеалами української, зарубіжної педагогічної думки і сучасним станом педагогічної науки і практики, передбачає нагальний пошук способів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу.

Поняття фасилітації активно використовується у сучасній педагогіці в аспекті міжособистісної взаємодії. В цьому зв’язку досліджується особливий вид педагогічної взаємодії викладачем та вихованцем, що отримав назву «фасилітуюча взаємодія». У розробках учених виокремлено і особливий тип педагогічного спілкування – фасилітуюче спілкування. На підставі того факту, що феномен фасилітації у спілкуванні (без його термінологічного визначення) представлений у працях багатьох учених (А.Адлер, М.Бердяєв, Е.Берн, Л.Виготський, А.Маслоу, В.Соловйов, В.Франкл, Е.Фромм, К.Ясперс), професор Л.Куликова та представники її наукової школи О.Врублевська, О.Димова обґрунтували сутність фасилітуючого спілкування та його специфіку в професійній діяльності вчителя.

На думку О.Врублевської, здатність педагога до фасилітуючого спілкування – це «іманентна якість особистості вчителя, що розвивається та дозволяє здійснювати педагогічну взаємодію як таку, що надихає і спонукає вихованця до інтенсивної, свідомої самозміни відповідно до особистісно пріоритетних сенсів життєдіяльності, тим самим актуалізуючи процес його спрямованого і продуктивного саморозвитку» [22].

Проблема застосування фасилітуючого спілкування як професійно-педагогічного набула подальшого розвитку в дослідженні В.Суміної. На підставі аналізу досліджень, що визначають взаємозв’язок спілкування з розвитком особистості (О.Леонтьєв, Б.Ломов, Л.Виготський, І.Зимня) вчена зазначає, що «фасилітація педагогічного спілкування формує особистісний досвід суб’єктів навчального процесу, забезпечує розвиток особистісних функцій самостворення і самоорганізації. Дотримання педагогом і студентами пріоритетних фасилітуючих принципів створює атмосферу взаємної поваги та підтримки, що сприяє максимальній розкутості та самовираженню» [23].

Досліджуючи новітні педагогічні теорії, системи та технології, С.Котова, С.Смирнов, Є.Шиянов зазначають, що в сучасному педагогічному процесі фасилітація – це «зміна ефективності діяльності учня у взаємодії з учителем або іншими учнями. Навіть пасивна присутність педагога в класі активізує учнів, спрямовує їхню діяльність у необхідне русло, стабілізує її без явних цілеспрямованих дій педагога. Але феномен фасилітації виникає тільки в тому випадку, коли педагог буде авторитетним, референтним, визнаним» [24].

Заслуговує на увагу наукова позиція І.Жижиної, яка в своєму «дисертаційному дослідженні обґрунтувала педагогічну фасилітацію як необхідну якість сучасного викладача» [25].

У вітчизняних наукових працях феномен фасилітації розглядається здебільшого з точки зору психології в аспекті екофасилітативного підходу (П.Лушин) та у зв’язку зі здатністю психолога здійснювати фасилітаційний вплив на людину (Г.Балл, О.Кондрашихіна).

Екопсихологічна фасилітація, за П.Лушиним, – це процес управління відкритою динамічною системою особистості з метою підтримки її в стані саморозвитку. Цей процес є продовженням «уявлень роджеріанської фасилітації, але з істотними відмінностями у трактуванні форм управління: фасилітація має відношення до управління ситуацією розвитку наявного потенціалу особи; процес фасилітації означає сприяння процесу саморозвитку».

Згідно з дослідженнями О.Кондрашихіної вплив і діяння, що спрямовані на актуалізацію життєвих ресурсів особистості, можуть трактуватися в сучасній психології з використанням таких понять, як «ненасильницьке діяння» (Ю.Орлов), «розвивальне діяння» (В.Сітаров, Р.Старовойтенко). У зв’язку з тим, що в межах гуманістичної психології поняття «вплив» означає насамперед таке: допомагати, полегшувати, стимулювати, актуалізувати потребу у розвитку, особистісному зростанні, – він може називатись «фасилітаційним». На основі аналізу праць багатьох дослідників (Г.Балла, Ю.Гіппенрейтер, Г.Костюка, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, Б.Теплова) вчена визначила, що фасилітаційний вплив – це «основний вид впливу в гуманістичній парадигмі, механізм якого заснований на діалогічному діянні та певних особистісних характеристиках фасилітатора» [26].

М.Казанжи займалася визначенням особистісних характеристик фасилітатора та обґрунтуванням наявності у структурі такої особистості певної властивості – фасилятивності. Базуючись на аналізі різних досліджень (Г.Балл, М.Боуен, С.Братченко, О.Врублевська, Н.Каліна, О.Кондрашихіна, П.Лушин, А.Маслоу, Р.Мей, В.Потапова, К.Роджерс, О.Саннікова, Д.Фрейберг) вчена у дисертаційному дослідженні приділила увагу фасилятивності як специфічній властивості особистості та встановила складність і багатоаспектність цього феномена [27].

Варто підкреслити, що фасилітація здебільшого використовується вченими аби дати характеристику процесам і явищам як певна ознака, фактор чи умова, що впливає на міжособистісну взаємодію, – фасилітуюча взаємодія (О.Димова), фасилітуюче спілкування (О.Врублевська, В.Суміна), фасилітаційний вплив (Г.Балл, О.Кондрашихіна). У всіх випадках саме фасилітаційність надає цим явищам певної специфіки, що виявляється в інтенсифікації, покращенні, прискоренні, внесенні позитивних змін у перебіг зазначених досліджуваних феноменів.

Досліджуючи процес підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності, З.Курлянд приділяє увагу необхідності формування у майбутнього вчителя образу гарного іншого. В основі цього, на думку вченого, повинні бути «повага до особистості, усвідомлення її неповторності, гуманістичне і толерантне ставлення до дітей, оптимістичний погляд на можливості їхнього позитивного зростання» [28]. Це твердження має принципове значення для нашого дослідження, оскільки саме повага до особистості дитини, усвідомлення її неповторності, безумовно позитивне ставлення до учня і позитивний вплив на його особистісне зростання є характерною особливістю роботи педагога-фасилітатора.

На підставі здійсненого аналізу психолого-педагогічних досліджень, в яких відображено сучасний стан розроблення проблематики фасилітації, зокрема педагогічної фасилітації, зауважуємо, що питання необхідності і доцільності педагогічної фасилітації у навчально-виховному процесі у вчених не викликає сумнівів; однак у трактуванні сутності цього феномена як педагогічного явища позиції вчених є досить розбіжними.

Отже, у сучасних трактуваннях учених наявні такі підходи до розглядуваної педагогічної категорії: тип педагогічної взаємодії, за якої головною метою діяльності педагога є створення сприятливих умов для саморозвитку дитини (О.Димова, С.Смирнов); професійно значуща якість вчителя, яка забезпечує таку взаємодію (О.Димова); здатність педагога до фасилітуючого спілкування як іманентна якість особистості вчителя (О.Врублевська, Л.Куликова, В.Суміна); особливий вид впливу педагога на вихованців, який має основне завдання – допомагати, полегшувати, стимулювати, актуалізувати потребу у розвитку, особистісному зростанні – фасилітаційний (Г.Балл, О.Кондрашихіна); процес полегшення, посилення продуктивності освіти, навчання як спільної діяльності педагога і учня (О.Шахматова, І.Шуніна); професійно значуща якість особистості педагога, від якої залежить успішність педагогічної діяльності (І.Жижина, Е.Зеєр); уміння педагога налагоджувати «допомагаючі стосунки» з учнем з метою фасилітації учіння (К.Роджерс, Дж.Фрейберг).

Більша частина науковців погоджується з думкою, що педагогічна фасилітація – це якість особистості, від якої залежить продуктивність його професійної діяльності. Але всі без винятку вчені погоджуються, що педагогічна фасилітація обов’язково пов’язана із діяльністю викладача, спрямованою на досягнення певної мети.

Усіх зазначені дослідження є той факт, що здатність педагога забезпечити процес фасилітації дає змогу досягти такої взаємодії з вихованцем, що сприятиме підтримці в ньомупрагнення до самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку, усвідомленню нею себе як самоцінності, її налаштованню на особистісне зростання та розвиток здібностей. Варто, вважаємо, також звернути увагу на те, що ця взаємодія носить виключно гуманістичний, діалогічний, суб’єкт-суб’єктний характер відносин. Здатність викладача забезпечити таку взаємодію з вихованцем, позитивно впливати, активізувати, стимулювати процес навчання та виховання проявляється в його професійній діяльності.

Не заперечуючи думки інших авторів, дослідження яких стали базовими для нашої роботи, педагогічну фасилітацію визначаємо як *специфічний вид педагогічної діяльності викладача, яка має за мету допомагати вихованцеві в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допомагаючого, гуманістичного, діалогічного, суб’єкт-суб’єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри.*

Як вже зазначалося раніше, успішність здійснення викладачем педагогічної фасилітації залежить від його індивідуальних особистісних якостей як суб’єкта діяльності. Розглянемо ті властивості та якості особистості викладача, його індивідуальні суб’єктні особливості, що безпосередньо, на наш погляд, впливають на його здатність до педагогічної фасилітації.

Згідно дослідження М.Казанжи, феномен «фасилятивність» є сукупністю емоційних, когнітивних, поведінкових та вольових утворень, що поєднуються в інтегральну властивість, яка виявляється у здатності допомагати іншій людині, сприяючи її розвитку. Встановлено, що особи, яким притаманна така властивість, як фасилятивність, мають «високий рівень емпатії, для них характерна спрямованість до розуміння іншої людини, виражена соціальна інтуїція, легкість входження в соціальні контакти, яскрава експресивність, високий загальний рівень комунікативної креативності. Їм властиві також домінантність, сумлінність, безтурботність, сміливість, емоційна стабільність» [29].

Педагогічна фасилітація передбачає налаштованість особистості на допомогу іншим, прагнення відчути емоційний стан тих, хто оточує, співчувати і співпереживати їм, сприймати їхні переживання як власні. У зв’язку із зазначеним натепер широко використовується поняття «емпатійність особистості», що є інтегральною, професійно значущою якістю особистості педагога, яка поєднує такі особистісні якості, як чутливість, доброзичливість, чуйність, емоційну гнучкість.

Емпатійність, на думку С.Максимець, – це «якість особистості, що відображає взаємозв’язок свідомості та поведінки, емоцій та настрою, які проявляються у професійній діяльності, спілкуванні, і закріплені в рисах характеру педагогу» [30]. Тому робимо висновок про багатогранність феноменології емпатії, яка включає відповідні особистісні характеристики, емоційні та вольові якості, потреби, звички, здібності, знання і вміння, які відтворюють професійно-моральний образ особистості сучасного вчителя, його ставлення до педагогічної діяльності.

Окрім фасилятивності та емпатійності як характеристик особистості, для нашого дослідження велике значення має питання педагогічної спрямованості викладача. Як зазначають І.Ісаєв, А.Міщенко, В.Сластьонін, Є.Шиянов, у структурі особистості вчителя особлива роль належить професійно-педагогічній спрямованості. Саме вона є каркасом, на якому компонуються основні професійно значущі якості особистості педагога [31].

З.Курлянд зауважує, що «професійно-педагогічна спрямованість виявляється у прагненні пізнати особистість, зрозуміти її, навчити. Для цієї спрямованості характерна усвідомлена та емоційно виражена орієнтація особистості на педагогічну діяльність» [32].

Досліджуючи проблему професійної компетентності майбутніх учителів, В.Баркасі зауважує, що у структурі цієї якості дуже важливим є аутопсихологічний компонент, тобто готовність і здатність особистості до цілеспрямованої роботи, що веде до змін властивостей особистості, її поведінки, діяльності, та ставлення до прогресивного особистісно-професійного розвитку. Педагогічна самосвідомість, що є складовою розглядуваної якості педагога, – це механізм, що виконує активну функцію саморегуляції. Лише усвідомивши себе в ролі викладача, педагога-вихователя, людина відкриває для себе можливості активного професійного саморозвитку, чому сприяє мотивація досягнення компетентності – прагнення людини досягти значних результатів, успіхів у діяльності.

Педагогу також необхідно також бути емоційно гнучким; ця властивість педагога проявляється у витримці, вмінні виявляти позитивні та стримувати негативні емоції, саморегулюватися.

Отже, педагогічна діяльність – багатопрофільна і багатоаспектна. Сучасному студенту педагогічного ВНЗ належить працювати з людьми і насамперед – з дітьми. Його «професійна компетентність буде визначатися не тільки інтелектом, сукупністю знань, умінь, навичок, а й особливостями нервової системи, психологічною стійкістю і підвищеною працездатністю у процесі педагогічної діяльності» [33].

Продуктивна професійна праця викладача передбачає адекватну самооцінку ним своєї професійної діяльності, тобто педагогічну рефлексію. Г.Бізяєва (на основі досліджень Ю.Кулюткіна, Г.Сухобської) визначає професійну рефлексію викладача як здатність відображати «внутрішню картину світу» студента. Це також здатність «займатися дослідницьку, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, позицію у відношенні до своєї практичної діяльності та до самого себе як її суб’єкта, що може слугувати критерієм у визначенні рівня професіоналізму вчителя. Рефлексія вчителя, на думку вченої, – це його вміння аналізу, осмислення та конструювання ціннісної основи своєї діяльності, заснованої на відображенні себе як суб’єкта діяльності, особистості та індивідуальності в системі суспільних відносин» [34].

У визначенні структурно-компонентного складу педагогічної фасилітації використовуємо наукову позицію А.Маркової щодо трактування структури педагогічної діяльності. Так, вченою у структурі праці викладача виокремлено такі складові:

1) професійні психологічні та педагогічні знання;

2) професійні психологічні та педагогічні вміння;

3) професійні психологічні позиції та настанови вчителя;

4) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями та вміннями [35].

Виходячи з такого бачення, структуру педагогічної фасилітації розглядаємо як єдність взаємозалежних, взаємопов’язаних компонентів: індивідуально-настановчого, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного.

До індивідуально-настановчого компонента педагогічної фасилітації відносимо характеристики, мотиви, настанови, емоції, спрямованість особистості викладача – його індивідуальні особливості як суб’єкта педагогічної фасилітації: прагнення допомагати іншим людям, здатність до співчуття та співпереживання, доброзичливість, емоційна чутливість, ціннісне ставлення до особистості іншої людини, прагнення до роботи з дітьми, ціннісне ставлення до внутрішнього світу дитини, справедливість, здатність відчувати дитину, почуття радості від роботи з дітьми, бажання цінувати і примножувати вічні людські цінності в освітній і виховній діяльності.

Специфіка когнітивно-діяльнісного компонента педагогічної фасилітації полягає у сформованості комунікативної компетентності педагога як його здатності встановлювати професійно значущі, педагогічно орієнтовані, суб’єкт-суб’єктні відносини з усіма учасниками навчально-виховного процесу на професійному рівні.

До рефлексивно-оцінного компонента педагогічної фасилітації відносимо педагогічну рефлексію як професійно-особистісне утворення: якості особистості, вміння вчителя, які забезпечують адекватну самооцінку, саморегуляцію, самосвідомість, здатність аналізувати та регулювати стосунки з іншими людьми, здатність до осмислення та усвідомлення ціннісної основи і значущості своєї професійної діяльності.

Згідно з вищезазначеним, формування педагогічної фасилітації студентів у процесі навчання у ВНЗ уможливлює комплексне та одночасне забезпечення таких педагогічних умов: діалогізації і гуманізації міжособистісного спілкування суб’єктів навчального процесу; використання інтерактивних тренінгів, спрямованих на розвиток умінь спілкування у майбутніх педагогів; активізації засобів ігрового моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності з метою орієнтації студентів на суб’єкт-суб’єктну професійну і міжособистісну взаємодію.

* 1. **Педагогічна фасилітація як засіб формування цінностей**

Фасилітація (якщо перекласти) – це полегшення виконання завдання. Це спосіб допомогти групі мислити в найкращий спосіб. Але просто не означає легко [36].

Ключове у фасилітації навчального процесу:

* організація навчального простору;
* залучення та сприяння розкриттю потенціалу учасників та групи загалом;
* підтримка учасників у реалізації навчальних цілей (їх визначають для кожного заняття, і вони допомагають рухатися до загальної мети).

Відмінність від традиційного підходу [37]:

Таблиця №1

|  |  |
| --- | --- |
| **Традиційна робота з групою (обговорення)** | Фасилітаційний підхід |
| Ті, хто швидше міркують і активніше висловлюються, узурпують більшу частину часу | Беруть участь усі в групі |
| Запитання сприймаються як виклики, ніби людина сказала чи зробила щось неправильно | Запитання – це основа зацікавленості, учасники заохочують одне одного, щоби пояснити суть повідомлення |
| Перебивають одне одного | Змога кожному висловитися |
| Відмінності в позиціях сприймаються як конфлікти, яких уникають чи заглушують, потім обговорюють кулуарно | Протилежні погляди не замовчуються та співіснують у межах однієї дискусії, складні питання потребують думки кожного |
| Учасники не слухають і не розуміють репліки одне одного, оскільки зайняті формулюванням власних | Учасники слухають одне одного, бо знають, що будуть почуті |
| Проблему поспішають визнати розв’язаною, як тільки найшвидші знайшли відповідь | Проблема розв’язана, коли всі, кого вона стосується, зрозуміли аргументацію |

Фасилітатор:

* організовує процес, залучає учасників і структурує роботу групи так, щоб, використовуючи повний потенціал, разом досягнути цілі;
* створює середовище, простори (де, наприклад, люди навчаються) та налагоджує процес групової взаємодії, але не обов’язково є джерелом знання, ідей. Інсайти пізнання генеруються в процесі – через взаємодію учасників (колективна мудрість), їхню креативність;
* найкращі фасилітатори слідкують за завданнями і відчуттями учасників, взаємозв’язками (і робота зроблена, і люди щасливі);
* має вірити, що група може досягнути бажаного результату;
* є експертом із методів групової взаємодії [38].

Фасилітатор не визначає, чи група прийшла до правильного розв’язання проблеми. Він лише провідник у процесі розв’язання проблеми.

За процес навчання відповідають усі – й викладачі, й студенти. Внесок учителя в тому, щоби створити сприятливе освітнє середовище для всіх.

Зміна ролі вчителя:

Таблиця №2

|  |  |
| --- | --- |
| Від: | До: |
| Викладання предмету, де викладач – носій знань | Фасилітації процесу навчання (пропонує виклики, показує дорогу у світ) |
| Центрального фокусу на викладачеві | Центрального фокусу на тому, хто навчається |
| Розповідання | Запитування |
| Класних кімнат | Просторів для навчання, навчальної спільноти |
| Боязні помилок | Ставлення до помилок, як до можливості навчитися та вирости |
| Індивідуальних успіхів учня | Спільних успіхів |
| Конкуренції | Співпраці |
| Фокусування на навчальних результатах (математика, читання) | Розвиток індивідуальних компетентностей, а також соціальних і емоційних навичок |

Головне завдання фасилітатора – донести до студента думку про те, що основний результат навчання у ВНЗ – здатність до інтенсивного та грамотного пошуку знань. Особистісні зміни, а чи не статичне знання, є єдиним, що має сенс під час виборів мети освіти у світі. Значне вчення визначається особливостями відносин, які встановлюються між фасилітатором та учнем.

У науці виділяють фасилітацію соціальну та педагогічну.

Соціальна фасилітація полягає у підвищенні швидкості або продуктивності діяльності особистості через актуалізацію в її свідомості образу іншої людини (або групи людей), яка виступає у якості суперника або спостерігача за її діями.

Педагогічна фасилітація включає в себе посилення продуктивності освіти (навчання, виховання) та розвиток суб'єктів професійно-педагогічного процесу завдяки особливому стилю спілкування та особистості педагога.

Обидва різновиди об'єднує те, що фасилітація позитивно впливає на продуктивность будь-якої, у тому числі й педагогічної діяльності. Відмінність між ними у тому, що в соціальній сфері це відбувається у форматі спостереження за діями суб'єкта, а педагогічної – з допомогою особливого стилю спілкування педагога з учнями і впливу ними його особистості.

Розробку концепції педагогічної фасилітації розпочав у 50-х роках. XX ст. Роджерс спільно з іншими представниками гуманістичної психології. Він наводив як приклад австралійських аборигенів. Ця група людей протягом більш ніж 20 тис. років виживала в непридатному для життя середовищі, в якому сучасна людина загинула б за кілька днів. Секретом аборигенів було навчання. Молодь засвоювала знання про те, як знайти воду, вистежити дичину, вбити кенгуру, знайти шлях через пустелю. Ці відомості передавалися як непорушна традиція, жодне новаторство не схвалювалося. Навчання забезпечувало молоде покоління засобами виживання у ворожих та практично незмінних обставинах [39].

Такий підхід мав сенс у стійкому середовищі. Ось чому він не ставився під сумнів протягом століть. Але в даний час людина живе в умовах, які постійно змінюються, причому це стосується як природи, так і соціуму. Особливо яскраво дана закономірність проявляється у професійній сфері, отже, впливає характер підготовки кваліфікованих кадрів. Наукова інформація розширюється і оновлюється з такою швидкістю, що непохитне твердження, сформульоване сьогодні, майже напевно зміниться на час, коли учень збереться його використати.

У вітчизняній психології кількість робіт, присвячених педагогічній фасилітації, не така велика (Е.Ф. Зеєр, І.В. Жижина та ін). Вивчаючи цей феномен, автори встановлюють його особливості та психотехнології розвитку. Більшість досліджень виконано у контексті педагогіки (Р.С. Дімухаметов, Є.Ю. Борисенко, Л.М. Куликова, Є.Г. Врубльовська).

Так, Є.Ю. Борисенко розглядає питання запровадження форм і методів роботи з фасилітації, становлення екзистенційної спрямованості особистості студентів, розвитку вихованців, що слабо встигають. У дослідженнях Л.М. Куликової та Є.Г. Врублевской вивчається фасилітуюче спілкування як вид педагогічної взаємодії, у ході та в результаті якого за певних умов здійснюється усвідомлений, інтенсивний та продуктивний саморозвиток його суб'єктів. Фасилітуюче спілкування в духовно-ціннісному полі його учасників породжує їхнє моральне самоперетворення та вдосконалення. Виділено основні педагогічні умови, що забезпечують розвиток здібності вчителя до такої взаємодії [40].

У дослідженні Р.С. Димухаметова на основі андрагогічного, синергетичного, ціннісно-акмеологічного підходів розроблено концепцію фасилітації, яка створює теоретичний фундамент системи підвищення кваліфікації. Суть представленої технології фасилітації полягає в ініціювання самоактуалізації педагога за допомогою забезпечення провідної ролі діяльності, розвитку свідомості, незалежності, свободи вибору у відтворенні нових знань, особистісно-професійного зростання.

Визначено алгоритм управлінських дій викладача та студента, представлений у вигляді «атрибутивного кільця»:

1) фасилітація мотивоутворюючої діяльності;

2) фасилітація формування мети;

3) фасилітація пошуку предмета пізнання;

4) фасилітація пошуку методу діяльності;

5) фасилітація пошуку засобів пізнання;

6) фасилітація реалізації процесу;

7) фасилітація рефлексії.

На основі вказаних робіт можна зробити висновок, що педагогічна фасилітація висуває певні вимоги до процесу навчання, до особистості викладача, зокрема до його навичок вибудовувати взаємини зі студентами.

Суть педагогічної фасилітації у професійній освіті полягає в тому, щоб «подолати традиційне закріплення за виконавчою частиною спільної діяльності, що навчаються, і тим самим перейти від формування спеціаліста-функціонера до підготовки активного, здатного до самостійного аналізу та прийняття нестандартних рішень випускника» [41].

Ключове завдання викладача – включити студентів у спільне орієнтування, розділити з ними ряд управлінських функцій з метою створення умов пробудження глибокого інтересу до предмета і реальних змістовних мотивів вчення.

Ми вважаємо, що педагогічна фасилітація відповідає сучасним запитам практики, і виступає у якості інструментам для підвищення рівня навчання професіоналів. Фактично студент засвоює рівно стільки, скільки в нього виникло питань, тобто. наскільки він був активним у навчальному процесі. Ніякий емоційний і логічно побудований виклад матеріалу не дає бажаного ефекту, якщо учні з тих чи інших причин залишилися пасивними слухачами, які лише присутні лекції та машинально фіксують її зміст. Кожен із них бере від занять рівно стільки матеріалу, скільки виявлено їм свідомості при його сприйнятті.

При фасилітації навчання викладач отримує можливість використовувати не догматичні методи та прийоми, а ті з них, які сприяють творчому засвоєнню необхідної інформації, формують уміння розмірковувати, шукати нові грані проблем у відомому матеріалі. Вона дозволяє викладачеві зайняти позицію не «над», а «разом» зі студентами і не боятися при цьому бути звинуваченим у «незнанні проблем, що існують на практиці», які аналізуються в ході курсу і часто піддаються сумніву [42].

Таким чином, він залишається дослідником і не втрачає своєї особи як вчений, не надягає на себе маску педагога-догматика, що дає однозначні відповіді на всі без винятку питання навчальної програми. Все це разом узяте створює умови для підвищення інтересу та пізнавальної активності студентів, оптимізує процес розвитку їхньої професійної самосвідомості.

Реалізація концепції педагогічної фасилітації передбачає створення низки умов. Серед них слід виділити: значимість вчення для студентів; конгруентність викладача; психологічну безпеку та психологічну свободу. Розглянемо кожну з них.

Тільки значуще вчення є найпродуктивнішим, оскільки передбачає не просте засвоєння знань, а зміна внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду студента.

Конгруентність викладача виявляється у тому, що він усвідомлює своє ставлення до інших людей взагалі та студентів, з якими він працює, зокрема, рефлексує взаємодію, розуміє та приймає свої справжні почуття по відношенню до учнів та ситуації, в якій вони перебувають. Це дозволяє йому бути відвертим у стосунках із учнями.

Психологічна безпека досягається у процесі фасилітації за рахунок визнання безумовної цінності особистості та створення обстановки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Викладач забезпечує умови для розвитку та сприяє творчості, якщо переконаний, що будь-яка людина самобутня і неповторна у всіх своїх проявах, незалежно від її стану та поведінки в теперішньому [43].

Психологічна свобода передбачає формування креативності студентів, їхнє самовираження.

Фасилітація дозволяє відкривати потаємні думки, почуття та стани. Це забезпечує щирість і довіру, а також химерне та несподіване поєднання образів, понять та значень, що є частиною творчості.

Дотримання цих умов з метою організації фасилітації у процесі навчання сприяє формуванню та розвитку таких якостей, як самостійність, пізнавальна активність, спрямованість на оволодіння професією. Вони відіграють важливу роль у становленні майбутніх спеціалістів.

Викладач-фасилітатор підвищує ефективність навчання насамперед за рахунок оптимізації процесу спільної роботи в групах «викладач-студент» та «студент-студент». При цьому важливі форми та способи внутрішньогрупової взаємодії: як студенти розмовляють один з одним, як знаходять спільне розуміння проблем, як приймають рішення та вирішують конфлікти.

На основі аналізу та узагальнення сучасних психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі педагогічної фасилітації, можна зробити висновок, що намітився певний відхід від традиційного розуміння сутності цього поняття. Найчастіше воно сприймається як якісна характеристика педагога. Водночас звернення до історії виникнення терміну дозволяє нам стверджувати, що у своїй основі фасилітація є процесом взаємодії викладача зі студентами, що відповідає певним характеристикам [44].

Одним із важливих питань, яке дотепер спеціально не розглядалося, є питання про механізми педагогічної фасилітації. Вивчення літератури показало, що зустрічаються лише згадки про них, що даються у словникових статтях з психології, зокрема у словнику за редакцією О.В. Петровського. Але вони стосуються соціальної, а чи не педагогічної фасилітації [45].

Сам процес актуалізації у свідомості індивіда образу іншої людини, що виступає як суперник або спостерігач за діями даного індивіда, А.В. Петровський називає відображеною суб'єктивно, визначаючи її як ідеальну представленість однієї людини в іншій, інобуття кого-небудь у будь-кому. Відрізняючись від інших людей, людина постає як носій діяльного початку, сприяє зміни поглядів, формуванню нових спонукань, виникненню раніше не випробуваних переживань.

Таким чином, особистість відкривається людям як значуще для них інше джерело нових смислів. Феноменологія відбитої суб'єктності охоплює три взаємопов'язані групи явищ [46].

*Міждівідуальний вплив*

Активізуючим початком тут виявляється актуальний образ значущого іншого, що складається у людей умовах безпосередньої взаємодії з ним. Це, по-перше, спрямований вплив: суб'єкт ставить собі завдання досягти бажаного результату (наприклад, справити когось враження, змусити його зробити щось тощо.) і реалізує свій задум. По-друге, неспрямований вплив: суб'єкт не прагне викликати ту чи іншу реакцію в іншої людини, проте зумовлює зміни в ньому. Такі, наприклад, явища фасилітації та інгібіції. До категорії ненаправлених впливів відносяться можливі зміни в психіці та поведінці індивідів в умовах контакту зі значимим іншим: динаміки розумової діяльності (наприклад, підвищення рівня креативності), перцепції (зниження порога виникнення ілюзій), когнітивної складності (підвищення або зниження мірності суб'єктивних семантій), емоційних проявів (посилення чи ослаблення агресивності) тощо [47].

*Ідеальний інший*

Відображена суб'єктність тут постає як дієвість уявлень пам'яті чи уяви. Носій відбитої суб'єктності іншу людину відкриває у собі два смислових і водночас силових центру: «Я» і «Інший у мені». Далі коли людина, оцінювана як значущий інший, пішла з життя, переживання його буття у внутрішньому світі суб'єкта може зберігатися, інколи ж навіть посилюється.

*Втілене Я*

І тут фактично знімаються діалогічні форми зв'язок між індивідом і значущим іншим. Відбита суб'єктність останнього невіддільна від «Я» індивіда. Феномен відбитої суб'єктності – результат процесу персоналізації [48].

З викладеного ми можемо висунути припущення у тому, що педагогічна фасилітація полягає в механізмі відбитої суб'єктності. Він «виявляється у ненаправленому впливі професійно-особистісних якостей та стилю викладача на формування відповідних якостей у студентів, з одного боку, та спрямованому впливі на них в умовах спеціально організованої взаємодії, що включає потребо-орієнтовані методи, полісуб'єктність та індивідуалізацію навчання, з іншого» [49].

У сучасних дослідженнях основна увага приділяється фасилітатору. Недостатньо вивчено питання про студента як активного учасника процесу фасилітації. Однак він передбачає присутність двох суб'єктів: педагога та студента. Характеристики й одного, й іншого впливатимуть на продуктивність навчання.

На основі аналізу літератури ми дійшли висновку про те, що передумовою оволодіння технологією фасилітації є достатній рівень розвитку таких якостей, як емпатія, рефлексія, лідерство та комунікативність. Але крім цього викладачеві, щоб стати фасилітатором, необхідно здобути наукові, систематизовані знання про цей феномен.

На нашу думку, схильність студентів до ефективної участі у цьому процесі «визначається такими характеристиками, як спрямованість на оволодіння професією, мотивація вступу до вузу та навчання у ньому, а також пізнавальною активністю» [50].

**Висновки до розділу І**

Таким чином, на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти потребують переоцінки методологічні, теоретичні й методичні підходи до підготовки майбутніх фахівців Вважаємо, що в цьому аспекті мають бути суттєво змінені зміст, моделі й технології освітньої діяльності педагога. Одним з ефективних підходів до розв’язання даної проблеми вбачаємо в становленні й розвитку фасилітативної педагогіки, виникнення якої ми пов’язуємо з розвитком реверсивного навчання як однієї з моделей змішаного навчання [52].

Важливим елементом є важливість формування цінностей у студентської молоді на засадах фасилітації, що допомагає розвинути у студентів необхідні цінності для людини 21-го століття.

Основне призначення фасилітативної педагогіки це – пошук шляхів реалізації позицій педагога, комплементарних позиціям студентів. Фасилітативний підхід у процесі підготовки майбутніх фахівців обумовлюється створенням активного навчального середовища, організацією спільного співробітництва студентів між собою та з викладачем, розвитком ініціативи, творчих здібностей студентів, підвищенням мотивації до навчальної та професійної діяльності, цілеспрямованою перебудовою установок викладача, що реалізуються в процесі його міжособистісної взаємодії зі студентами. У процесі реалізації фасилітативного підходу важливе розуміння таких понять як фасилітативна спрямованість і фасилітативна компетентність викладача, які є підґрунтям готовності до фасилітативної діяльності [53].

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАСАДАХ ФАСИЛІТАЦІЇ**

**2.1 Діагностика рівня сформованості цінностей студентів**

Проблема формування цінностей у студентської молоді стає дедалі актуальнішою через низку факторів, які сприяють духовному збідненню, збанкрутінню сучасного суспільства. Це такі об’єктивні чинники, як економічна нестабільність, політичні хвилювання, зневіра більшості людей в українській державності й, як наслідок, у власних силах, невдоволеність владою, посилення пропаганди у мас-медіа легкого, «гламурного» способу життя.

Ситуація, що склалася наразі в Україні, є надзвичайно тривожною, оскільки суспільство дійшло до такої межі, коли провокується тотальне відторгнення залишків «радянськості», у тому числі у площині загально прийнятих суспільних цінностей, моральності, і замість цього не пропонується ніякого іншого міцного ціннісного фундаменту. Тобто сучасна молодь перебуває в унікальній тупиковій ситуації штучно створеного вакууму, коли молодим людям доводиться заповнювати цей «вакуум» тими цінностями, уявленнями про «цінності», що, на їхню суб’єктивну думку, є прийнятними для них.

Цінності як соціально-психологічний феномен уже давно вийшли за рамки якоїсь однієї конкретної дисципліни й стали науковою категорією, що потребує глибокого, всебічного міждисциплінарного вивчення.

Цінності досліджувалися й досліджуються у таких дисциплінах, як філософія, педагогіка, психологія, соціологія, етнографія й культурологія. У працях багатьох сучасних дослідників висвітлення цінностей відбувається з того чи іншого боку, що приводить до появи супутніх категорій, таких як «ціннісні орієнтації», «ціннісні уявлення», «ціннісні пріоритети» та ін. [54].

Проблема цінностей знайшла своє відображення як у філософських та соціальних дослідженнях (Т. Аболіна, І. Артюхова, В. Брожик, А. Здравомислов, Б. Ліхачов, В. Оссовський, Л. Печко, А. Ручка, Л. Столович, В. Тугарінов, С. Френч, Т. Фролова, П. Якобсон та ін.), так і в психолого-педагогічних працях. Із позицій психологічної науки (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Кікнадзе, Г. Костюк, О. Леонтьєв та ін.) ціннісні орієнтації розглядаються як складова структури особистості. На думку провідних учених-педагогів (І. Бех, А. Богуш, Т. Бутківська, І. Зязюн, П. Ігнатенко, Л. Крицька, В. Моляко, Р. Скульський, О. Сухомлинська, Л. Хомич та ін.), ціннісні орієнтації є провідним механізмом впливу на людину, розвитку її сутнісних сил і духовного потенціалу.

Ч. Морріс (С. Моrris) розрізняв цінності оперативні (діючі) й усвідомлювані, не користуючись поняттям «ціннісні орієнтації», К. Клакхон (К. Kluckhohn) же визначає цінності як аспект мотивації, а ціннісні орієнтації – як певні концепції. М. Рокич (M. Rokeach) називає переконання, що діагностуються за допомогою його відомого методу прямого ранжирування, цінностями, а у вітчизняній і російській літературі ті ж дані здебільшого інтерпретуються в поняттях ціннісних орієнтацій.

Психолог Д.О. Леонтьєв у такий спосіб пропонує компроміс між «цінностями» й «ціннісними орієнтаціями». Він співвідносить базове поняття «цінності» із трьома різними групами явищ, формуючи уявлення про три форми існування цінностей, що переходять одна в іншу [55]:

1. суспільні ідеали – вироблені суспільною свідомістю й присутні у ній в узагальнених уявленнях про досконалість у різних сферах громадського життя;
2. предметне втілення цих ідеалів у діяннях або здобутках конкретних людей;
3. мотиваційні структури особистості («моделі належного»), що спонукають її до предметного втілення у своїй діяльності суспільних ціннісних ідеалів.

Ці три форми існування цінностей переходять одна в іншу. Дослідник пропонує таку схему реалізації цих переходів. На його думку, суспільні ідеали засвоюються особистістю і як «моделі належного» починають спонукати її до активності, у процесі якої відбувається їхнє предметне втілення; предметно ж втілені цінності у свою чергу стають основою для формулювання суспільних ідеалів. І це є нескінченним процесом. Психологічна модель будови й функціонування мотивації людини й її розвитку в процесі соціогенезу конкретизує розуміння особистісних цінностей як джерел індивідуальної мотивації, функціонально еквівалентних потребам. Особистісні цінності формуються в процесі соціогенезу, досить складно взаємодіючи з потребами [56].

Нам надзвичайно імпонує точка зору Д.О. Леонтьєва про триєдиність форм існування цінностей, саме тому надалі як у викладенні теоретичного матеріалу, так і у наведенні у цій статті результатів практичної частини дослідження ми керуватимемося цим принципом.

Таким чином, зважаючи на усе вищезазначене, ми розумітимемо під «цінностями» ті матеріальні об’єкти й ідеальні абстрактні уявлення, що набувають значущості в індивідуальному світосприйнятті особистості, виступаючи сполучною ланкою між особистістю, її внутрішнім світом і навколишньою дійсністю.

Початок вивчення цінностей з позиції ціннісних компонентів було покладено ще М. Рокічем [57, c.372]. Він виділяв когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти:

1. Когнітивний - знання і уявлення про цінності.

2. Емоційний - висловлює особисте ставлення до цінностей.

3. Поведінковий - прояв цінностей на рівні конкретних вчинків.

Розроблена М. Рокічем методика заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. М. Рокіч розрізняє два класи цінностей:

Термінальні - переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Ранжуємий матеріал представлений набором з 18 цінностей.

Опитувальник М.Рокича, перш за все, націлений на виявлення ієрархії індивідуально розділених цінностей.

Набір інструментальних цінностей був отриманий М.Рокичем зі списку 355 особистісних рис, запропонованих Н.Г.Андерсоном.

Спочатку у М.Рокича було виділено по 12 термінальних і інструментальних цінностей. Потім кожен список був розширений до 18 цінностей, які піддослідним пропонувалося ранжувати як основоположні принципи, якими вони керуються в житті. У роботах самого М.Рокича, його учнів і послідовників було показано, що ранжування термінальних і інструментальних цінностей значимо пов'язане з відмінностями соціально- економічного статусу, віку, статі, раси, способу життя. Особливості ціннісних орієнтацій різних індивідів виявилися досить прогностичними, допомагаючи визначити найбільш ймовірні поведінки різних категорій людей в різних ситуаціях.

В ході адаптації методики М.Рокича вітчизняними дослідниками, піддалося змінам змістовне наповнення ряду цінностей. Крім того, частина цінностей була відкинута (наприклад, «порятунок душі»), а натомість викинутих були включені інші цінності («цікава робота»).

Всі модифікаційні методики М.Рокича припускають їх використання для отримання первинної інформації двох типів опитувальників: опитувальника, що містить список термінальних цінностей, і опитування, що містить список інструментальних цінностей.

В оригінальному варіанті методики, списки цінностей безпосередньо ранжуються респондентами, при цьому найменший ранг присвоюється цінності, найбільш значущою з точки зору конкретного респондента, а найбільший ранг - найменш значущої цінності. Присвоєння однакових рангів (існування «рівноважних» цінностей) не допускається. Найбільш значимі цінності відповідають основоположним принципам, якими конкретні респонденти керуються у своєму житті.

В даному виді застосування методики пов'язане з рядом складнощів, які обумовлені наступним:

1) як відомо, свідомість «середньої» людини не здатна одночасно оперувати більш ніж п'ятьма - дев'ятьма (7 ± 2) об'єктами. Цей ефект, відомий як «гаманець Міллера», ускладнює респондентам можливість безпосереднього ранжирування списків, що містять 18 альтернатив;

2) формулювання, використані як в оригінальній методиці М.Рокича, так і в адаптованих методиках, досить складні для розуміння людьми, що мають низький рівень освіти;

3) оригінальна методика, заснована на безпосередньому ранжируванні, не дозволяє оцінити «компетентність» респондента, тобто його здатність висловлювати несуперечливі судження про перевагу тих чи інших цінностей. Оскільки судження окремих індивідів використовуються для оцінки системи цінностей соціальних груп, компетентність (або, відповідно, некомпетентність) окремих респондентів безпосередньо впливає на якість оцінки цінностей соціальних спільнот.

В деякій мірі нівелювати зазначеними недоліками дозволяє модифікована методика М.Рокича, в якій метод безпосереднього ранжирування термінальних і інструментальних цінностей замінюється методом парних порівнянь. При використанні такої методики переваги респондентів визначаються між парами цінностей. Загальний ранжируваний ряд будується в результаті обробки інформації, отриманої інтерв'юером.

Помітна перевага методу парних порівнянь полягає в тому, що його використання дозволяє оцінити послідовність респондента в його судженнях. Послідовність (компетентність) респондента оцінюється шляхом визначення кількості «циклів переваг» в його відповідях. Велика кількість циклів переваг свідчить про те, що має місце одне з наступних явищ:

1) респондент не цілком сумлінно ставиться до дослідження, вибір тих чи інших альтернатив проводиться в значній мірі випадково;

2) респондент не здатний послідовно і однозначно оцінити пари альтернатив, завдання є занадто складним для респондента;

3) оцінка альтернатив проводиться за різними підставами, завдання оцінки є «багатовимірним», внаслідок чого потрібна зміна процедури виявлення цінностей і / або інструментарію.

При використанні як класичної, так і модифікованої методики М.Рокича, для отримання інформації застосовується метод особистого інтерв'ю або метод анкетного опитування. Анкетне опитування може бути використане тільки тоді, коли респондент ясно розуміє цілі і процедуру дослідження і коли інтерв'юер впевнений, що респондент здатний самостійно і методично правильно заповнити опитувальний лист. Процедуру інтерв'ю доцільно застосовувати, коли респондент може зазнавати труднощів у розумінні методики дослідження, або в процесі заповнення опитувальних листів (низький рівень освіти, ослаблений зір і т.д.).

Багато додаткової інформації можна отримати, порівнюючи результати ранжирування за стандартною інструкцією з результатами ранжирування за додатковими інструкціями, конкретний вибір яких визначається цілями дослідження.

З точки зору А.Н. Леонтьєва, смислоутворюючі мотиви є вирішальними, оскільки важливо не тільки те, що необхідно суб'єкту, і не тільки те, що і як робиться для досягнення першого, а й те, навіщо необхідно людині все раніше назване [58, c.32]. Смислоутворювання здійснює вплив на особистість за допомогою своїх мотивів, а точніше всієї ієрархізованої структури спрямованості людини, яка співвідноситься як всередині себе, так і з різними зовнішніми явищами. З точки зору ціннісного підходу до вивчення особливостей формування свідомості особистості всі явища дійсності (включаючи і вчинки людей) можуть бути представлені у вигляді набору цінностей, що виражає суб'єктивну оцінку індивідом цих явищ з позиції їх необхідності при задоволенні його потреб та інтересів.

Отже, мета діагностики – за допомогою методик М. Рокича та Д.О. Леонтьєва, а також проведенням заходів з використанням засобів фасилітації, визначити рівень сформованості цінностей студентів (Додаток 1, Додаток 2).

За предметним змістом розрізняють соціальні, культурні, економічні, політичні, духовні, педагогічні цінності й т.д. Фахівці нараховують багато десятків, навіть сотні таких цінностей. Пов’язавши цінності з якостями особистості, Г. Олпорт (G. Allport) нарахував 18000 таких рис.

Але найбільш загальних базових цінностей, що становлять фундамент ціннісної свідомості людей і впливають на їхні вчинки в різних галузях життя, не так багато. Їхня кількість виявляється мінімальною, якщо співвідносити цінності з потребами людей: 3. Фрейд (S. Freud) обмежився двома, А. Маслоу (A. Maslow) – п’ятьма потребами-цінностями, Г. Мюррей (H. Murray) сформував список із 28 цінностей.

А.В. Кір’якова виділила 6 провідних цінностей: життя, людина, пізнання, краса, праця, батьківщина [58].

М. Рокич, визначаючи «цінність» як „стале переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування переважні з особистої або соціальної точки зору, ніж протилежний або зворотний їм спосіб поведінки, або кінцева мета існування”, виокремлює такі ознаки цінностей: 1) загальна кількість цінностей, що є надбанням людини, є порівняно невеликою; 2) всі люди мають одні й ті ж самі цінності, хоча й у різному ступені; 3) цінності, організовані в системи; 4) джерела людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві, його інститутах і особистості; 5) вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, що заслуговують вивчення [59].

Науковець розділяє цінності на два класи:

1. Термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб прагнути її. До складу цього класу входять 18 цінностей, серед яких: життєва мудрість, здоров’я, любов, цікава робота, суспільне визнання, матеріальна забезпеченість, друзі, розвиток та ін. [60].

2. Інструментальні – переконання в тому, що якийсь спосіб дій або якість особистості є переважними у будь-якій ситуації. До складу цього класу теж входять 18 цінностей, серед яких: акуратність, вихованість, почуття гумору, освіта, відповідальність, чесність, терпимість, чуйність та ін. [60].

Такий розподіл цінностей відповідає традиційному розподілу на цінності-цілі й цінності-засоби відповідно.

Перевагою цієї методики є її універсальність, зручність й економічність у проведенні дослідження й обробці результатів, гнучкість – можливість варіювати як стимульний матеріал (списки цінностей), так й інструкції.

Так, у ході дослідження ми зіткнулися з необхідністю змінити інструкції для респондентів, оскільки із самого початку на прохання проранжувати цінності у списках практично усі студенти перепитували, заповнювати їм, як це має бути, або ж як воно є для них. Саме тому ми звернулися до модифікації тесту, запропонованої Д.О. Леонтьєвим [61].

Усім респондентам (20 осіб, студенти 1-2 курсів, із них 7 осіб – хлопці, а 13 – дівчата) було запропоновано проранжувати списки термінальних й інструментальних цінностей (по 18 пунктів кожний) по два рази. В обох списках на окремих аркушах респонденти мали привласнити кожній цінності ранговий номер згідно із вагомістю: 1) за принципом «що є насправді головним для мене»; 2) за принципом: «що має бути головним для громадянина, на думку суспільства».

За результатами анкетування проявилися деякі гендерні розбіжності: дівчата (для себе) віддають перевагу таким цінностям, як:

* щасливе сімейне життя;
* любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
* здоров’я (фізичне та психічне);
* матеріально забезпечене життя;
* наявність хороших і вірних друзів.

Хлопці ж найвагомішими (для себе) вважають такі цінності:

* матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
* цікава робота;
* суспільне визнання (повага з боку оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
* розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків).

Цікавим є той факт, що більшість молодих людей, ранжуючи цінності «для себе» (79,9% усіх респондентів), найбільш цінною вважають свободу (самостійність, незалежність у власних судженнях та діях) та впевненість у собі (внутрішню гармонію, свободу від внутрішніх протиріч, сумнівів) – 80,4% респондентів.

Найменш вагомими для більшості є такі цінності, як:

• життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд, що досягається життєвим досвідом);

* щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому);
* краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі й у мистецтві);

• пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);

Щодо інструментальних цінностей ситуація склалася така, що найголовнішими (незалежно від статі респондентів) визнаються:

• незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);

• освіта (широта знань, висока загальна культура);

• високі запити (високі вимоги до життя і високі прагнення).

Найменш популярними виявилися такі цінності, як:

• непримиренність до недоліків у собі та інших;

• самоконтроль (стриманість, самодисципліна);

• чесність (правдивість, щирість);

• відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати своє слово).

У другому ж варіанті ранжування цінностей виходить такий портрет соціально прийнятного громадянина (див. табл.3).

Таблиця №3

**Соціально прийнятні риси**

|  |  |
| --- | --- |
| За списком А домінують: | За списком Б домінують: |
| пізнання | терпимість |
| розвиток | вихованість |
| продуктивне життя | чуйність |
| життєва мудрість | незалежність |
| щастя інших | любов |

Це свідчить про такі речі: молодь керується розумінням необхідності мати активну життєву позицію, тому що, на їхню думку, тільки активна людина може знайти гарну перспективну роботу. З іншого боку, молодь прагне незалежності й самостійності у прийнятті рішень, у виборі того, як жити й що робити, але попри такі установки молоді люди шукають можливості «полегшити» собі життя, знайти у майбутньому роботу, що відповідає їхнім вимогам, але не вимагає від них значних творчих зусиль, відповідальності, чіткого виконання завдань.

Таким чином, слід відзначити, що спостерігається певний колапс між тим, чого прагнуть студенти, й тим, як саме вони збираються цього досягти. Так само, як і помітна розбіжність між декларованою значущістю цих цінностей і ступенем їхнього впливу на студентську молодь. Тобто майже 90% респондентів усвідомлюють суспільно прийнятну «модель належного», але не імплементують її у своєму життєвому виборі (75% опитаних), із чого можна зробити висновок, що рівень сформованості у молодих людей основних духовних і моральних цінностей є доволі низьким. Така ситуація є наслідком розколу між особистісними цінностями кожного студента й тими цінностями, що сформовані суспільством і вважаються еталоном, якого має прагнути кожен.

М.Б. Кунявський, В.Б. Моін та І.М. Попова називають чотири групи причин, якими можуть пояснюватися розбіжності між декларованими цінностями й тими, що реально спонукають людину до діяльності [62]:

1. При адекватному усвідомленні й вербальному вираженні цінностей їхнє включення в практичну регуляцію діяльності може не відбуватися через відсутність можливостей реалізації, наявність конкуруючих або суперечливих цінностей.

2. Реально діючі цінності не завжди адекватно усвідомлюються й вербалізуються суб’єктом у силу обмеженості його інтелектуальних можливостей, дії захисних механізмів та ін.

3. Адекватно усвідомлювані цінності можуть неадекватно вербально репрезентуватися в силу мовних табу й іншого роду перешкод.

4. Неузгодженості можуть визначатися наявністю конкуруючих компонентів вербальної поведінки або свідомості, оскільки значущість тих або інших цінностей може суб’єктивно перебільшуватися або применшуватися під дією механізмів стабілізації (декларованих стосовно реально значущих цінностей.

Таким чином, методика М. Рокича – це тест особистості, скерований на вивчення ціннісної системи людини. У модифікації, запропонованій Д.О. Леонтьєвим, цей тест набуває надзвичайної ефективності, дозволяючи дослідити відмінності у ціннісній системі особистості як«моделі належного» й «цінностях для себе» .

Також, було проведено опитування серед студентів, задля визначення ефективності фасилітаційних засобів для формування цінностей студентів.

На запитання: «Як ви оцінюєте ефективність групових форм обговорень у яких ви берете участь?» за 5-бальною шкалою отримали такі результати (де 5 – найвищий бал, 1 – найнижчий):

Із 20 студентів, 9 оцінили на 4 бали, 7 на 5 балів, та 4 на 3 бали. Після отримання такого результату було задано питання: «З якими труднощами стикаються студенти під час групового обговорення питання формування цінностей?»

Більшість відповідей були схожі, тому ми представимо добірку відповідей, чим невдоволені студенти:

* час витрачається на порожні балачки (повторюємося, багато говоримо, непідготовлені, мене всі ці питання не стосуються, час затягується...);
* забалакується тема, учасники перемикаються на суміжні чи абстрактні питання;
* деякі люди домінують як в обговоренні, так і в ухваленні рішень;
* частина людей відсиджуються, відмовчуються;
* відбувається з'ясування стосунків між учасниками;
* незрозуміло навіщо ми тут зібрались;
* учасники не підготовлені.

Після отримання ряду таких відповідей, студентам поставили наступну задачу в опитуванні: представити можливі техніки фасилітації, які допоможуть при формуванні цінностей студентів. Із отриманих результатів було обрано декілька цікавих та влучних пропозицій:

* активне вислуховування (студенти слухають одне одного, не перебивають);
* пояснення суті висловлювання учасника;
* задавання відкритих питань учасникам, або окремим членам групи;
* інтерпретація подій, що відбулися у групі, поведінки, думок і почуттів учасників;
* узагальнення думок, представлених під час обговорення;
* відображення (рефлексія) почуттів учасників;
* надання підтримки учасникам;
* вираження емпатії – власного розуміння і співпереживання почуттів учасників.

Отже, після проведеної діагностики рівня сформованості цінностей студентів засобами фасилітації можна дійти висновку, що вони розуміють усю важливість людських цінностей, вміють розмежовувати їх та виділяти для себе пріоритетні, а також, розуміють важливість фасилітації під час формування цінностей та можуть самостійно запропонувати шляхи вирішення та подолання проблем під час формування цінностей. Студенти змогли запропонувати цікаві техніки фасилітації, які можна використовувати на практиці під час формування цінностей студентської молоді університету.

**2.2. Методи фасилітації для формування цінностей у студентів**

Ідея гуманістичної моделі педагогічної взаємодії не є новою для освіти. У витоків особистісно орієнтованої освіти стоять відомі психологи-гуманісти: А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Берн та ін. Розробку концепції педагогічної фасилітації розпочато в 50-х рр. XX ст. відомим психотерапевтом К. Роджерсом разом з іншими представниками гуманістичної психології (Роджерс, 2002;1999; Gordon 1974) [63].

Термін «фасилітація» (у перекладі з англійської – facilitate) означає полегшувати, сприяти, допомагати, просувати. У психології фасилітацію визначають як посилення домінантних реакцій або дій особистості в присутності інших, як правило, авторитетних людей – спостерігачів, партнерів. У педагогіці фасилітація визначає управління навчальною діяльністю учнів, при якому вчитель займає позицію помічника й допомагає учневі самостійно знаходити відповіді на питання і (або) формувати будь-які навички [64].

Педагогічна фасилітація – це умова ефективного навчання або виховання й розвитку суб’єктів педагогічного процесу шляхом певного стилю спілкування та відкритої позиції педагога (Волошко, 2016). Ми поділяємо думку К. Роджерса про те, що одним із недоліків традиційної системи освіти є підсилений акцент на ролі викладача, ролі предмета й недооцінка ролі учня. З точки зору дослідника, учень повинен бути активним суб’єктом процесу навчання, тому він запропонував перенести фокус у навчанні з викладання як способу передачі знань і подальшу їх оцінку на фасилітацію різноманітних процесів – активізацію, підтримку й розуміння учнів із боку викладача.

*Групова робота та можливості фасилітації*

Феномену групової роботи присвячено велику кількість робіт. Найбільш очевидними перевагами групової роботи є [65]:

1. Група забезпечує більш різноманітне соціальне оточення, в якому індивідуальні знання та навички можуть бути вивчені, вдосконалені та інтегровані. Якщо між двома людьми виникає один тип взаємовідносин, то групі підтримується і розвивається ціла сукупність різних взаємовідносин між членами, включаючи неприйняття і виняток. У парі індивід може розраховувати на підтримку лише одну людину, а в групі – на підтримку більшої кількості людей. Різні люди викликають різні почуття та реакції. У парі людина обмежена можливостями порівняння себе, своїх моделей поведінки та результатів лише з однією людиною. У той час як у групі ці можливості набагато більші. Індивідуальні відмінності членів групи за особистісними якостями, компетентністю, працездатністю, честолюбством, інноваціями та іншими критеріями забезпечують багатогранність порівняння, самооцінки та взаємної оцінки членів групи. Таким чином, різноманіття взаємовідносин у групі забезпечує членам значні можливості для пізнання та розвитку, які є нереальними в умовах відсутності групи.
2. Група створює атмосферу спільності, співпричетності, співучасті, співпереживання, допомоги та підтримки, що є важливим фактором індивідуальної готовності до додаткових зусиль та ризику у виконанні поставлених завдань. Певний рівень підтримки забезпечується кожному члену на підставі приналежності до групи та завдяки особливому клімату взаємодопомоги. Члени групи виявляють щодо одне одного громадську повагу і схвалення поведінкою, що є основою у розвиток самоповаги і самовпевненості людей. Члени групи також можуть розраховувати на підтримку та заохочення їхніх зусиль щодо розвитку компетентності та зміни відповідно до нових цілей.
3. Група впливає на моделі поведінки та позиції своїх членів. У групі помітніший прояв соціального тиску на індивідів, як і соціального схвалення, які стимулюють індивідуальні зусилля. Як правило, заохочення та покарання індивідуальної поведінки у групі мають більший вплив на індивідів, ніж заохочення та покарання керівництва.
4. Група може контролювати емоційні прояви своїх членів за рахунок стимулювання та ослаблення сили емоційних переживань. У групі відбувається несвідомий взаємний обмін, «зараження» та багаторазове посилення емоційних переживань. При цьому в групі здійснюється чіткий контроль над проявом емоційних переживань, які заохочуються групою і тих, які групою засуджуються. Таким чином група може коригувати емоційні прояви своїх членів.
5. Група вимагає від своїх членів компетентності у міжособистісній взаємодії та використання навичок спілкування. При індивідуальному роздумі над проблемою та її вирішенні не використовуються навички міжособистісної взаємодії. Обговорення проблеми з однією людиною потребує деяких навичок спілкування, а обговорення проблеми у групі потребує більшої компетентності та використання широкого набору навичок міжособистісного спілкування. Вміння слухати та чути інших, розуміти те, що стоїть за словами, спільно шукати найбільш оптимальне вирішення проблеми, необхідні для роботи в групі.
6. Група забезпечує можливість знаходження розуміння та допомоги один одному у виправленні деструктивних поведінки та позицій. Наслідуючи один одного, члени групи сприяють розвитку більш конструктивних моделей поведінки та способів мислення. Допомагаючи та намагаючись зрозуміти інших членів групи, людина поступово відмовляється від егоїстичних звичок і вчиться виявляти альтруїзм.
7. Група забезпечує широкі можливості для самопізнання та розуміння особистісних проблем. Даючи оцінку думкам, поведінці та емоційним проявам індивіда, група допомагає йому адекватно само виражатися і знаходити розуміння своїх вчинків. У групі легше розвивається проникливість і здатність до пошуку та досягнення консенсусу.
8. Група забезпечує широкі можливості здійснення зворотного зв'язку. Усередині групи йде постійний процес обміну думками щодо поведінки членів, їхнього внеску у спільну справу, особистісних проявів тощо на основі спілкування та спостереження. Кожен член групи ділиться своїми міркуваннями щодо інших членів та отримує від них відповідну інформацію.
9. Група дозволяє налагоджувати та підтримувати взаємини рівних за статусом людей. Ця рівність статусу може бути визнана лише членами групи, поза групою її члени можуть мати різний соціальний статус. Подібна практика позитивно впливає на розвиток індивідуального досвіду та емоційного стану людей. Наявність взаємовідносин, заснованих на визнанні рівності членів групи, характеризує здорову організацію та сприяє більш ефективному вирішенню проблем.
10. Група створює сприятливі умови вирішення проблем. Групове обговорення проблеми дозволяє забезпечити ширший набір альтернатив, включаючи інноваційні рішення, та знайти найбільш оптимальне рішення.

Згідно Мак Лейша, Матерсона і Ванд Парку, взаємодія членів групи в рамках групової роботи включає такі елементи [66]:

* афективні чи емоційні компоненти поведінки;
* пізнавальні чи інтелектуальні компоненти;
* невербальні або багатомовні компоненти;
* компоненти змісту спілкування;
* соціологічні або сегменти поведінки, що визначається особистісними зв'язками.

Також, популярними методами фасилітації при формуванні цінностей у студентів є:

*Коло (рада)*

Потрібні: стільці, розставлені колом (щоб учасники бачили одне одного); предмет, який передають, щоби дати право голосу; або дзвіночок із приємним звуком у фасилітатора, який передає право голосу.

Пропонуємо такі теми для обговорення: «Я і навколишній світ», «Любов до ближнього свого», «Взаємоповага та допомога нужденним».

*Світове кафе*

Пасує для засідань, педрад, будь-яких зустрічей із багатьма питаннями, планування роботи, підведення підсумків, вирішення комплексних питань.

Під час світового кафе в приміщенні має бути кілька столів. За кожним обговорюють різні теми. Кожна група має обрати одну людину, яка модеруватиме обговорення за столом і все записуватиме. Тоді відбуваються кілька періодів обговорення. Після завершення кожного, модератори переходять до інших столів (або ж лишаються на місцях і переміщуються учасники) і поновлюють обговорення з новими учасниками, коротко пояснивши попередні напрацювання. Так усі групи мають можливість обговорити всі теми, не витрачаючи багато часу.

Після обговорень модератори столів презентують напрацювання перед загалом. Згодом відбувається планування подальших кроків.

Пропонуємо такі теми для обговорення: «Що таке цінності?», «Які цінності важливо мати у 21-ому столітті?», «Як сформувати цінності на засадах фасилітації?»

*Мозковий штурм*

* генерування максимальної кількості варіантів без обмежень за короткий час;
* приймаються навіть фантастичні й абсурдні ідеї;
* немає критики або оцінювання запропонованих ідей;
* усі ідеї коротко формулюються і фіксуються;
* лише після мозкового штурму можна обрати ідеї.

Методика номінальних груп

Етапи:

1. Генерування – написання ідей індивідуально в тиші.
2. Коло – ділимося ідеями по одній кожний або пропускаємо, поки всі ідеї не записані на фліпчарті чи дошці.
3. Прояснення – запитання для уточнення ідей (без критики), кластеризація.
4. Голосування – кожен учасник обирає три ідеї. Бали рахують додаванням голосів. Обираються ідеї з найбільшою кількістю голосів [67].

*Технологія відкритого простору ((не)конференція)*

Учасники обговорюють і діляться знаннями з питань, які їх хвилюють. Кожен може бути в ролі як лідера (тобто, поділитися чимось, поставити запитання), так і слухача.

Принципи:

Усі, хто прийшли, – саме ті, хто мали прийти.

Усе, що відбувається, – саме те, що й має відбуватися.

Усе починається тоді, коли й має розпочатись.

Якщо кінець – то кінець, якщо ні – то можемо продовжувати спілкування.

Методи фасилітації, які стимулюють хорошу роботу групи:

* рольові ігри та симуляції;
* практика презентацій;
* використання фотографій і картинок;
* використання аудіо- і відеозаписів;
* структурування та відбір ідей;
* взаємодія з іншими;
* можливість дізнатися щось нове.

Для створення ефективного процесу вироблення рішень нам необхідний фасилітатор, який буде управляти всім процесом. У зону його впливу входять наступні аспекти:

* облік етапів роботи групи;
* фокусування групи на тему та цілі;
* збір інформації і думок;
* фіксація результатів групового обговорення і візуалізація для розуміння;
* досягнення консенсусу і прийняття рішень;
* управління груповою динамікою (створення робочої атмосфери, залучення кожного учасника, управління неконструктивною поведінкою, підтримання енергії в групі).

Успішність виховання цінностей у студентів забезпечується спільними зусиллями викладача і студентської молоді. Основне завдання педагога - не стільки передати інформацію, скільки долучити студентів до розвитку цінностей [68].

В якості технології дидактичного загально-культурного розвитку та розвитку ціннісно-мотиваційної сфери можуть бути використано наступні традиційні методи [69]:

* **Семінар-дискусія (групова**[**дискусія**](http://ua-referat.com/Дискусы)**)** утворюється як процес діалогічного спілкування учасників, в ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні та вирішенні теоретичних і практичних проблем та цінностей.

На семінарі-дискусії студенти навчаються точно виражати свої думки в [доповідях](http://ua-referat.com/Доповідь) і виступах, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію товариша. У такій роботі студент отримує можливість побудови власної діяльності, що й обумовлює високий рівень його інтелектуальної та особистісної активності, включеності в процес навчального пізнання.

Успішність семінару-дискусії багато в чому залежить і від уміння викладача його організувати. Так, семінар-дискусія може містити елементи «мозкового штурму» та ділової гри.

У першому випадку учасники прагнуть висунути якомога більше ідей або цінностей, не піддаючи їх критиці, а потім виділяються головні, обговорюються і оцінюються можливості їх доцільності або непотрібності у сучасному житті.

В іншому випадку семінар-дискусія отримує свого роду рольову «інструментовку», що відображає реальні позиції людей, які беруть участь у наукових чи інших дискусіях. Можна ввести, наприклад, ролі ведучого, опонента або рецензента, [логіка](http://ua-referat.com/Логіка), [психолога](http://ua-referat.com/Психолог), експерта і т.д., в залежності від [того](http://ua-referat.com/Того), який матеріал обговорюється і які [дидактичні](http://ua-referat.com/Дидактика) цілі ставить викладач перед семінарських заняттям [70].

* **Подвійне кільце Сократа.** Даний метод найбільше підходить до колективів, які налічують 15 і більше осіб. Учасники атаки діляться на дві групи: в центрі і навколо.

У центрі стоять сім стільців, шість з них займають учасники, а сьомий - завжди вільний. У зовнішньому колі, на периферії, існує заборона на розмови - тут можна лише писати. Говорити і обговорювати тему можуть тільки ті, хто перебуває у внутрішньому колі. Якщо у когось із зовнішнього кола виникає бажання щось висловити, то займає вільний стілець, і тоді хтось з внутрішнього кола повинен піти, звільнивши сьомий стілець. Цей метод дає змогу побачити поведінку інших під час спілкування, їх реакцію на протилежну думку, формує навички аргументованого виступу, розв’язування конфлікту, формування цінностей, тощо [71].

* **Аналіз конкретних ситуацій (case - study)** - один з найбільш ефективних і поширених методів організації активної пізнавальної діяльності учнів. Метод аналізу конкретних ситуацій розвиває здатність до аналізу нерафінованих життєвих і виробничих завдань. Стикаючись з конкретною [ситуацією](http://ua-referat.com/Ситуація), студент має визначити: чи є в ній проблема, в чому вона полягає, визначити своє ставлення до ситуації, визначити цінності тієї чи іншої людини, та зрозуміти на прикладі, чому ті чи інші цінності переважають в житті.
* **Розігрування ролей** - ігровий метод активного навчання, що характеризується наступними основними ознаками:

• наявність завдання та проблеми і розподіл ролей між учасниками їх вирішення. Наприклад, за допомогою методу розігрування ролей може бути імітовано зіштовхування людей з різними ціннісними орієнтаціями [72];

• взаємодія учасників ігрового заняття, зазвичай за допомогою проведення [дискусії](http://ua-referat.com/Дискусы). Кожен з учасників може в процесі обговорення погоджуватися або не погоджуватися з думкою інших учасників;

• введення педагогом у процесі заняття коригувальних умов. Так, вчитель може перервати обговорення і повідомити деякі нові відомості, які потрібно врахувати при вирішенні поставленої задачі, направити обговорення в інше русло, і т.д.;

• оцінка результатів обговорення та підведення підсумків вчителем.   
Метод розігрування ролей найбільш ефективний при вирішенні таких окремих, досить складних життєвих обставин, оптимальне вирішення яких не може бути досягнуто формалізованими методами. Вирішення такого завдання є результатом [компромісу](http://ua-referat.com/Компроміс) між кількома учасниками, інтереси та цінності яких не ідентичні.

* **«Прес-конференція»** - рольова гра, у процесі якої вчитель пропонує учасникам поділитися на дві групи – «консультанти» та «репортери», які повинні розглянути проблему й написати доповідь чи наукову статтю. «Консультанти» заздалегідь готують повідомлення з проблеми на основі аналізу навчальної і наукової літератури з тієї чи іншої теми, або про цінності у творах. «Репортери» вислуховують виступи «консультантів», готують їм запитання для отримання якнайбільшої інформації з означеної проблеми [73].
* **Евристична бесіда.** Сутність евристичної бесіди полягає в тому, що майстер шляхом постановки перед учнями певних питань і спільних з ними логічних міркувань підводить їх до певних висновків. Застосовується для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації або для упорядкування вже наявної інформації в процесі вирішення творчих чи моральних завдань.
* **«Круглий стіл»** - це ще один метод активного навчання, один з організаційних форм пізнавальної діяльності учнів, що дозволяє закріпити отримані раніше знання, заповнити відсутню інформацію, сформувати вміння вирішувати проблеми, зміцнити позиції, навчити культурі ведення дискусії. [Характерною](http://ua-referat.com/Характер) рисою «круглого столу» є поєднання тематичної дискусії з груповою консультацією. Поряд з активним обміном знаннями, в учнів виробляються [професійні](http://ua-referat.com/Професія) вміння викладати думки, аргументувати свої міркування, обґрунтовувати запропоновані рішення і відстоювати свої переконання та цінності. При цьому відбувається закріплення інформації та самостійної роботи з додатковим матеріалом, а також виявлення проблем і питань для обговорення.

Важлива умова при організації «круглого столу»: потрібно, щоб він був справді круглим, тобто [процес комунікації](http://ua-referat.com/Процес_комунікацій), спілкування, відбувався «очі в очі». Принцип «круглого столу» (не випадково він прийнятий на [переговорах](http://ua-referat.com/Переговори)), тобто розташування учасників обличчям один до одного, а не в потилицю, як на звичайному занятті, в цілому призводить до зростання активності, збільшення числа висловлювань, можливості особистого включення кожного учня в обговорення, підвищує мотивацію учнів, включає [невербальні засоби спілкування](http://ua-referat.com/Невербальні_засоби_Спілкування), такі як міміка, жести , емоційні прояви.

Не менш важливими у вихованні цінностей у студентів ВНЗ можуть стати наступні методи:

* **Ділова гра** - метод імітації ситуацій, моделюючих [професійну](http://ua-referat.com/Професія) чи іншу діяльність шляхом гри, за заданими правилами.   
  Драматизація - інсценування, розігрування за ролями змісту навчального матеріалу на уроках.
* **Театралізація** - театральні вистави різних жанрів по навчальному матеріалу у позанавчальний час з великою кількістю учасників, тривалі за часом, з декораціями та іншими атрибутами.

Виховувати студентську молодь можливо як в аудиторії, так і в позааудиторних заходах, а саме через:

* Тренінги
* Симпозіуми
* Конкурси
* Засідання клубів
* Зустрічі
* Літературні вечори
* Конференцій
* Місцеві виставки
* Відвідування музеїв, театрів, філармоній
* Художня самодіяльність

Такі методи фасилітації підійдуть при формуванні цінностей студентів, підштовхнуть їх до формування власних цінностей та кращого саморозуміння, навчить співпереживанню та співчуттю, що є необхідним в 21-ому столітті [74].

**Висновки до ІІ розділу**

«Набуваючи рис планетарної цивілізації, сучасний світ характеризується деякою духовною спустошеністю, моральною розгубленістю людей, що пов’язано з нівелюванням загальнолюдських цінностей, втратою національної гідності. Тому постає необхідність пошуку нових шляхів виховання духовно багатої особистості, здатної до життя в мінливому світі» [75].

Молоді складно зорієнтуватися у новому вирі подій, у насиченому різноманітними правилами та нормами суспільстві, коли сімейне оточення диктує одні манери поведінки, а з екранів телевізора лунають протилежні заклики. Тому викладачі повинні направляти та роз’ясняти, де справжні цінності, а що краще забути раз і назавжди. Університет грає найважливішу роль у вихованні та формуванні особистості. Звичайно, інформація краще засвоюється, якщо педагога поважають, він викладає цікаво, актуально та має пряме відношення до студента. На наш погляд, недостатньо уваги приділяється стимулюванню професійного саморозвитку й самореалізації студентів у навчальному процесі, розкриттю цінностей в процесі оволодіння навчальним матеріалом [76].

Після проведеної діагностики було визначено, що студенти володіють достатнім рівнем сформованості цінностей на засадах фасилітації. Вони розуміють власні цінності, вміють розставляти пріоритети у своєму житті, але ще потребують допомоги у формуванні власних цінностей, особливо за допомогою сучасних засобів фасилітації.

Запропоновані методи фасилітації можна використовувати для формування цінностей студентів, навчити вмінню працювати у групі, обговорювати усі питання, доходити до порозуміння, навчитися саморозумінню, співпереживанню та співчуттю.

**ВИСНОВКИ**

Питання цінностей в усі часи цікавило науковців, видатних учених і мислителів свого часу, бо цінності – це фундамент суспільства, його добробуту й подальшого розвитку, це те підґрунтя, яке тримає суспільство як сталу форму взаємоіснування людей.

Цінності пов’язані з інтересами людей різними способами: через систему розподілу праці; через особистісні зв’язки, які виникають між тими, хто створює духовні цінності, й оточуючим середовищем; через визнання чи невизнання тієї чи іншої цінності з боку публіки, аудиторії, ідеології чи культури; через важелі фінансового, ідейного, соціально-психологічного впливу на внутрішній світ творця цінностей та на засоби його діяльності.

«Сьогодні необхідне кардинальне оновлення всієї „архітектури” педагогічної системи освіти, яка б з більшою адекватністю та ефективністю відбивала нові цілі: підготувати студентів до життя в умовах полікультурного середовища; сформувати у них готовність до діалогу культур з людьми різних національностей, рас, конфесій; збагатити їхню аксіосферу цінностями інших культур, виховати їх у дусі культури миру, толерантності, міжнаціонального гуманізму» [77].

Педагогічна фасилітація — специфічний вид педагогічної діяльності викладача, яка має за мету допомагати вихованцеві в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допоміжного, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри.

К. Роджерс акцентує увагу на трьох установках педагога-фасилітатора, необхідних для розвитку особистості студента, та умов, які сприяють створенню позитивного психологічного клімату в колективі. Перша установка - це справжність, щирість, або конгруентність. Конгруентність - це насамперед здатність людини контактувати з власними почуттями і здатність їх щиро виявляти. К. Роджерс говорить про конгруентність між тим, що людина відчуває, тим, як вона це сприймає, і тим, як вона це висловлює [78]. Дуже важливий наступний аспект: викладач повинен прийняти свої по чуття як цілком природні і нормальні, вміти їх виражати у формі, що не ображає і не кривдить.

Друга установка - безумовне прийняття вихованця, позитивне ставлення до нього. Ця установка викладача-фасилітатора, описана термінами “прийняття”, “довіра”, є внутрішньою впевненістю викладача в можливостях і здібностях кожного слухача. Багато в чому (але не в усьому) ця установка збігається з тим, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці прийнято називати “педагогічним оптимізмом, опертям на позитивні якості вихованця“ [79, с. 79].

Третя умова (установка педагога) - емпатія, емпатичне розуміння. У вітчизняній психології існує досить багато оглядів літератури з проблеми емпатії, розглядаються філософські та наукові контексти цієї проблеми. ”Установка, описана терміном «емпатичне розуміння», - це бачення викладачем внутрішнього світу і поведінки кожного студента з його внутрішньої позиції, як би його очима” [79, с. 79].

Як визначає А. Орлов, “викладач розуміє і приймає внутрішній світ своїх учнів в безоцінній манері, веде себе природно і в згоді зі своїми внутрішніми переживаннями і, нарешті, доброзичливо ставиться до учнів, тим самим створює всі необхідні умови для забезпечення та підтримки (фасилітації) їх осмисленого вчення і особистісного розвитку в цілому” [80].

Гуманістична парадигма освіти сприяє формуванню цінностей, тому що вона не містить жорстких і певних рецептів “правильної” взаємодії між викладачем і студентом, а стимулює творчий підхід, рішуче відкидаючи моделі поведінки, в яких все заздалегідь жорстко сплановано і імпровізовано. Вона заохочує прагнення сміливо йти назустріч нагоді, характер якої визначається унікальністю ситуації [80, с. 200].

Студент є вільною особистістю, тому його позиція може не збігатися з пози- цією викладача, а викладач є учасником групового процесу. Однією з помітних властивостей особистості викладача-фасилітатора є толерантність до невизначеності - здатність використовувати непрогнозовану, непередбачувану ситуацію як можливість розвитку.

Для викладачів, які сповідують гуманістичним принципам в педагогіці, в традиційній освіті складно здійснювати освітню діяльність, тому що освітнє середовище висуває свої вимоги. Такі педагоги намагаються змінити параметри і характеристики середовища зсередини, вони пропагують гуманістичні принципи, стурбовані своїм професійним розвитком, мають прекрасні комунікативні навички, володіють психолого-педагогічними знаннями та технологіями навчання, особистісно готові до інновацій, працюють натхненно і творчо, для них характерна гуманістична центрація, вони позитивно сприймають студента, емпатичні і конгруентні.

Необхідно перебудувати систему підвищення кваліфікації педагога, систему додаткової професійної освіти таким чином, щоб першочерговим складником такої системи стала психологічна підготовка з розвитку та прищеплення гуманістичних установок і цінностей, з формування позиції викладача-фасилітатора [81].

Необхідно формувати навички створення атмосфери позитивного сприйняття, активного слухання, управління груповою динамікою. Причому навчитися фасилітації найлегше, спостерігаючи за фасилітатором, коли він показує, як це треба робити.

Фасилітація - це форма групової роботи для вироблення рішень підвищеної складності або підвищеної важливості. Фасилітатор, на відміну від тренера, не є експертом і не навчає учасників, а надає їм спеціальні технології групової роботи для створення необхідного продукту. Фасилітатор –це той, хто допомагає групі, супроводжуючи пошук рішення [81].

Ми вважаємо, що педагогічна фасилітація – це якісно прогресивний метод, який відповідає сучасним запитам педагогічної практики щодо підвищення рівня сформованості цінностей у студентської молоді університету.