

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

**Т.Г. КАЛЮЖНА**

**ПЕДАГОГІЧНА АКСІОЛОГІЯ  
В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ  
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Київ – 2012

УДК 378: 37.047  
ББК 4489.58  
К 17

Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія / за наук. ред. О.В. Уваркіної. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 128 с.

ISBN 978-966-660- 822-5

У монографії представлено результати наукового дослідження педагогічної аксіології як одного з методологічних орієнтирів модернізації професійно-педагогічної освіти; показано, що особистісний вимір педагогічної аксіології дозволяє унікальним чином, через ціннісні пріоритети в освіті, підкреслити центральне положення людини, її внутрішнього світу в педагогічній системі шляхом розгляду залежності стану освітньої сфери, її розвитку і перспектив від аксіосфери вчителя; обґрунтовано необхідність вивчення професійно-педагогічних аксіологічних орієнтирів як системоутворюючого компоненту не тільки смислової сфери особистості педагога, але й освітньої системи; розроблено типологію ціннісних орієнтацій в освітній сфері; визначено, що праксеологічний аспект педагогічної аксіології пов'язаний із суб'єктивним філософським розумінням якісного рівня професіоналізму і фахової зрілості педагога; розкрито пріоритети в структурі професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій; експліковано технології розвитку аксіосфери майбутнього вчителя.

Матеріали монографії можуть бути використані в процесі подальшої розробки методології в галузі філософії освіти, педагогіки, психології, а також як нові тематичні напрямки окремо взятих соціогуманітарних дисциплін. Результати наукового дослідження можуть знайти своє застосування в програмах навчальних курсів післядипломної освіти, при розробці нормативних тем курсів філософії, викладанні окремих тем з філософії освіти, педагогіки та інших дисциплін.

Рецензенти:

**Нємчинов І.Г.** - доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії НПУ ім. М.П.Драгоманова.

**Шестакова Т.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної творчості НПУ ім. М.П.Драгоманова.

ISBN 978-966-660- 822-5

Затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова ( протокол № 9 від 26 квітня 2012 р.)

Національний педагогічний університет  
імені М.П.Драгоманова, 2012  
Калюжна Т.Г., 2012

## ВСТУП

Розбудова єдиного Європейського Дому безпосередньо залежить від стратегічного ресурсу розвитку цивілізації – інтелекту – науки, культури і освіти, навчання і виховання нових поколінь, розвиток яких розглядається нині як одне з найбільш актуальних питань життєствердження європейської, а слідом за нею – і світової спільноти. Потужний інтелект, розгалужена наука і якісна освіта є саме тими умовами, за якими уже розпочали цивілізаційні перегони провідні держави світу. Свідченням тому є Болонський процес, що об'єднує всіх суб'єктів європейського освітнього простору формуванням єдиних правил освітньо-наукової і виховної діяльності, нормами поведінки як на державному, так і на побутовому рівнях.

Звернення до даної теми зумовлено поширенням явища аномії в українському суспільстві. У такій ситуації на вчителя накладається відповідальність за збереження і трансляцію засобами освіти її ціннісного потенціалу, що, в свою чергу, передбачає перегляд аксіологічних пріоритетів педагогічної підготовки, їх кореляцію з модернізаційними освітніми завданнями. Професія вчителя є не тільки унікальною, але й виключно людською. Вона сформувалась як відповідь на потребу систематизованої передачі знань, практичного досвіду й цінностей від одного покоління до іншого, виховання особистості в дусі тієї системи норм і правил, які прийняті в даній людській спільноті – у племені, в народі, нації, державі чи суспільстві загалом.

Стає очевидним, що дослідження проблем підготовки сучасного вчителя є авангардним, оскільки з цим процесом зв'язується оптимальний розвиток особистості, майбутнє людини і людства. Від рівня розвитку професійно значущих якостей педагога залежить не тільки соціально-етичне здоров'я країни, але і щастя окремо взятої людини. Тому так важливо з'ясувати філософсько-освітні резерви в підготовці педагога. Основними напрямками цього процесу є виявлення і зважена оцінка ціннісних пріоритетів сучасного педагога, моделювання ціннісної системи освіти з урахуванням вимог третього тисячоліття як століття людини і розвиток аксіосфери вчителя як духовного центру соціуму.

Проблема професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій в основному досліджується на рівні визначення і аналізу спектру цінностей сучасного вчителя, їх порівняльної характеристики з представниками других професій, спроб класифікації ціннісних орієнтацій педагога. Питання, пов'язані з визначенням феномена ціннісних орієнтацій в педагогічній площині, шляхів і засобів їх цілеспрямованого розвитку у майбутнього вчителя, розглядалися недостатньо, що, ймовірно, пов'язано зі складністю, міждисциплінарністю, поліфункціональністю, динамізмом самого явища ціннісних орієнтацій. Певні складнощі викликає і специфіка аксіологічних засобів. Це пояснюється недетермінованістю причинно-наслідкових зв'язків і достатньо варіативно-явним (стохастичним) розвитком ціннісних орієнтацій. У зв'язку з цим положенням стає очевидним, що формалізація змісту освіти в системі вищої освіти з погляду чітко визначених ціннісних орієнтацій неможлива.

Необхідність посилення аксіологічної підготовки майбутнього вчителя є одним з пріоритетних напрямків модернізації вищої педагогічної освіти.

Філософія освіти, звертаючись до аксіологічної проблематики, спирається на ті загальні теоретико-методологічні підходи, що вироблені в аксіології як філософській теорії цінностей. Тому основні парадигмальні побудови філософсько-педагогічної аксіології в тій частині, яка стосується розуміння питання про природу цінностей, сполучення об'єктивного і суб'єктивного в них, взаємозв'язок цінностей із соціальними і культурними чинниками, про механізми їхнього виникнення і функціонування, співвідносні з основними парадигмальними побудовами аксіології загалом. У забезпеченні гуманістичної спрямованості професійної діяльності педагога та його ціннісних орієнтацій вказував практично кожен дослідник, який торкався цієї тематики, чи розгортав її під час реконструкції власної педагогічної системи.

Значний доробок у цьому плані презентований західною філософською та культурологічною думкою, зокрема, працями М.Вебера, А.Вебера, В.Віндельбанда, М.Гартмана, Г.Рікєрта, В.Дільтея, Р.Кронера, Е.Кассіра, Е.Гусерля, Г.Зіммеля, А.Швейцера, О.Шпеглера, А.Тойнбі, К.Ясперса та ін.

Значимими є культурологічні дослідження російських вчених, таких як М.Бахтін, М.Бердяєв, М.Данилевський, Л.Красавін, О.Лосєв, Д.Мережковський, П.Сорокін, П.Флоренський, С.Франк та ін.; в наші дні – А.Арнольдів, В.Бичков, П.Гуревич, І.Кондаков, Е.Ільєнков, Ю.Осокін, А.Патрушов та ін.

У вітчизняному науковому просторі до цієї теми у свій час звертались такі відомі педагоги і вчені, як М.Драгоманов, А.Макаренко, І.Огієнко, О.Потебня, С.Русова, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, І.Франко, Л.Українка, К.Ушинський, низка інших дослідників.

У вітчизняній філософії освіти розробка аксіологічної проблематики здійснюється В.Андрущенком, Т.Андрущенко, В.Бехом, І.Бехом, М.Бровком, Л.Губерським, С.Гончаренком, І.Зязюном, С.Клепком, В.Кременем, В.Кушерцем, М.Култаєвою, Л.Левчук, М.Михальченком, І.Надольним, В.Огнев'юком, І.Предборською, І.Радіоною, І.Степаненко, Н.Ткачовою та ін.

Незважаючи на досить помітний пласт наукових розробок, проблему педагогічної аксіології в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти не можна вважати повністю вичерпаною. Існує низка питань, відповіді на які ще знаходяться в стадії формування. До них, зокрема, відносяться такі питання, як: визначення поняття «педагогічна аксіологія» у світлі сучасних культурологічних та педагогічних дискусій; розуміння ролі культури як духовного камертона і світоглядної основи педагогічної аксіології; зміна ціннісних пріоритетів в контексті розбудови незалежності та викликів глобалізованого світу щодо змісту навчально-виховної діяльності вчителя; протиріччя в сучасній системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів й можливості підвищення професійної педагогічної освіти тощо.

Основними методами, за якими здійснювалося дослідження є діалектичний, герменевтичний, порівняльний, структурно-функціональний та ін. Їх використання здійснювалося у взаємозв'язку та взаємодоповненні, що дозволило виявити суперечності досліджуваних проблем, причини, які до цього

спонукають, чинники та умови розв'язання суперечностей, здійснити на цій основі відповідний прогноз розвитку ситуації в майбутньому.

На основі структурно-функціонального методу проаналізовані структура особистісних характеристик педагога, їх функціональні взаємозв'язки та залежності; герменевтичний метод уможливив усвідомлення сутності ціннісних орієнтацій особистості вчителя, розуміння його гуманістичної спрямованості; порівняльний метод дозволив уточнити завдання і зміст модернізації педагогічної освіти України у порівнянні з зарубіжними країнами світу, насамперед, відповідно до вимог Болонського процесу; прогностичний метод був використаний з метою опрацювання можливої моделі майбутнього педагога в контексті розвитку економічних, політичних і соціокультурних реалій в Україні, світових глобалізаційних та інформаційних процесів.

У монографії розроблено концептуальні засади педагогічної аксіології як методологічного орієнтиру модернізації професійно-педагогічної освіти в Україні. А також показано, що особистісний вимір педагогічної аксіології дозволяє унікальним чином, через ціннісні пріоритети в освіті, підкреслити центральне положення людини, її внутрішнього світу в педагогічній системі шляхом розгляду залежності стану освітньої сфери, її розвитку і перспектив від аксіосфери вчителя; обґрунтовано на основі теоретичного осмислення смислогенезу особистості і опанування проблеми ціннісних орієнтацій необхідність вивчення професійно-педагогічних аксіологічних орієнтирів як системоутворюючого компоненту не тільки смислової сфери особистості педагога, але й освітньої системи; розроблено типологію ціннісних орієнтацій в освітній сфері, підставою для якої є центральне положення особистості як вищої цінності; визначено, що праксеологічний аспект педагогічної аксіології пов'язаний із суб'єктивним філософським розумінням якісного рівня професіоналізму і фахової зрілості педагога – світоглядної культури особистості, що є результатом ціннісних, креативних, емпіричних, теоретичних та практичних джерел його професійного становлення і зростання; розкрито пріоритети в структурі професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, які включають екзистенціальні, етичні, політичні, екологічні, естетичні і художні цінності; експліковано технології розвитку аксіосфери майбутнього вчителя, до яких відносяться соціально-культурні, професійно-педагогічні і особистісні підсистеми цінностей, духовний субстрат яких представлений екзистенціальними, етичними, політичними, естетичними, художніми аксіологічними орієнтаціями. Розвиток ціннісних орієнтацій вчителя об'єктивно залежить від використання комплексу діалогових, імітаційних, моделюючих, рефлексійних технологій; набула подальшого концептуального розвитку модель педагогічної майстерності, складовими якої є низка компонентів, пов'язаних, з одного боку, з впливом його підстави на професійне вдосконалення педагога (специфіки його свідомості – загальна ерудованість, гносеологія, педагогічна креативність, самоосвіта, саморозвиток, світогляд і самосвідомість, професійна етика тощо), а з іншого, зовнішніх умов, тобто – окремих суспільних факторів (рівень розвитку культури суспільства, загальнолюдські духовні цінності, конфесійна приналежність, загальний рівень

економічного розвитку, рівень освіти в країні, рівень інновацій в освітній галузі, рівень інформованості суспільства тощо); проаналізовано вплив різних чинників на розвиток і вдосконалення особистісних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, де основними чинниками є соціальні (суспільна ситуація, соціальне положення особистості та ін.); психолого-педагогічні (життєвий досвід, психологічний клімат, комунікативні уміння, освіта та ін.); особистісні (фенотип, задоволеність життям, вік, стать тощо); показано тенденції розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі підготовки його до професійної діяльності в умовах спрямування до дослідницького і освітнього простору Об'єднаної Європи, а при відповідній організації роботи в умовах модернізації навчання з використанням інформаційно-комунікативних технологій, культивування багатомовних і полікультурних практик виховання, вивчення педагогічних дисциплін – підвищення духовної складової професійної культури.

## РОЗДІЛ 1

# ПЕДАГОГІЧНА АКСІОЛОГІЯ ЯК ОДИН З МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОРІЄНТИРІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### 1.1 Аксіологічна проблематика у філософсько-педагогічній думці

Професійно-педагогічні орієнтації українського вчительства – це унікальне явище по духовній глибині, емоційній насиченості і альтруїстичній готовності «віддати себе дітям», це тезаурус, наповнений етичними заповідями, скарбами думки, поведінковими моделями. Для того, щоб проаналізувати ціннісні орієнтації української освіти, треба використовувати будь-яке прагнення, будь-який почин, будь-яку можливість актуального прочитання педагогічної спадщини класиків вітчизняної педагогіки, бо ця спадщина володіє універсальним духовним потенціалом, який може і повинен служити джерелом розробки і впровадження освіти, що гарантує розвиток у молоді сприйняття неревізіяних духовно-етичних цінностей, розбірливості в відношенні до ціннісних новоутворень, що породжуються сучасною ситуацією.

Без сумніву, вчитель в українській школі – це центральна фігура педагогічного процесу. Ця теза має підтвердження в численних роботах К.Ушинського, присвячених «ратоборцю істини і добра», «надії і славі», національному вчителю. Подібно до інших складних явищ, на думку К.Ушинського, педагогічна діяльність володіє безліччю властивостей, якостей, рис, сторін, функцій, зв'язків, що виявляють її аксіологічну природу і поліфонічність проявів в освітній сфері. Виходячи з цього, спробуємо розглянути основні аксіологічні характеристики педагогічної діяльності вчителя української школи.

К.Ушинський в основу роботи вчителя поставив антропологічний принцип, що передбачає визнання цілісності людини, органічної єдності в ній духовної і тілесної природи. Ця обставина знаходить своє вираження в тому, що вищою цінністю в педагогічному процесі є людина, а для вчителя першорядне значення має уміння осягнути людську природу, навчитися управляти нею на благо самої людини і народу в цілому.

Поза сумнівом, що найважливішим аксіологічним орієнтиром педагогічної діяльності є вивчення особистості підростаючої людини. Причому, як стверджує К.Ушинський, вихователь повинен прагнути дізнатися людину, *якою вона є насправді*, зі всіма її слабостями і у всій її величчі, зі всіма її буденними, дрібними потребами і зі всіма її великими духовними вимогами [135, с. 367]. Безумовно, тільки такий підхід до об'єкту діяльності вчителя дозволить доцільно вирішувати завдання освітнього процесу і, на думку К.Ушинського, черпати величезні засоби виховного впливу в самій природі людини. Природно, що глибоке і усестороннє вивчення природи людини перетворює педагогічну діяльність в інструмент дбайливого дотику, філігранної обробки особистості кожного вихованця.

Проте для вирішення таких відповідальних завдань педагогічна діяльність повинна бути психологічною, оскільки вчитель постійно обертається в області психологічних явищ: вивчає здібності і схильності вихованців, помічає розвиток розуму, діє на волю, розкриває розум і т. д. Педагог може не бути глибоким психологом, але все-таки саме для цієї професії властиве вивчення психічної сфери людини, саме для неї надзвичайно важливі знання психології особистості, суті людської природи, що веде до досягнення, і її цілеспрямованої зміни.

Важливою характеристикою педагогічної діяльності є відчуття сучасності, уміння відчувати і реалізовувати вимоги часу. К.Ушинський стверджував, що «глухота» педагога до законних вимог часу веде до втрати школою життєвої сили. Несучасність вчителя не дозволяє йому виконати свій громадянський і професійний обов'язок, а, найголовніше, такий вчитель «довіряє» «довиховувати» учнів життям зі всіма його складнощами і непередбачуваністю. Зрозуміло, що відчуття сучасності вчителя актуально для сьогоденної школи, оскільки від рівня шкільного виховання, залучення учнів до цінностей національного і загальнолюдського масштабу можна перейти до «довиховування» суспільством, задавши йому сучасний цивілізований ритм життя. Підтверджуючи це, К.Ушинський відзначав: «Вихователь, що стоїть в рівень з сучасним ходом виховання, відчуває себе живим, діючим членом великого організму, що бореться з неучтвом і пороками людства, посередником між всім, що було благородного і високого в минулій історії людей, і поколінням новим, хранителем святих заповідей людей, що боролися за істину і за благо. Він відчуває себе живою ланкою між минулим і майбутнім, могутнім ратоборцем істини і добра, і усвідомлює, що його справа, скромна – одна з найбільших справ в історії, що на цій справі ґрунтуються царства і нею живуть цілі покоління [136, с. 32]». Зрозуміло, що при цьому вчитель повинен бути не просто сучасним, і не тільки уміти зберігати традиції і заглядати в майбутнє. Вчитель повинен бути народним. Останнє визначення є ключем до розуміння специфіки української школи. Дійсно, в українській школі, на думку К.Ушинського, повинні працювати народні вчителі, які вийшли з народу і несуть з собою його кращі, характерні властивості, які намагаються відтворити народний *ідеал людини* в окремих особистостях [136, с. 487].

Приваблива і така характеристика вихователя, як його переконаність. Діяльність, забарвлена світлом переконаності, має величезну силу в справі дії на розум, душу, волю вихованця. «Найголовніша дорога людського виховання є переконання, а на переконання можна діяти тільки переконанням. Всяка програма викладання, всяка методика виховання, яка б хороша вона не була, що не перейшла в переконання вихователя, залишиться мертвою буквою, що не має ніякої сили насправді [136, с. 28]». Сила виховання, на думку К.Ушинського, полягає в тому, що будь-які дії вчителя «зігріваються» теплом його особистого переконання, будь-яка інструкція набуває актуального звучання в площині переконаності вихователя.

Величезне значення у висловах К.Ушинського має духовно-етичний потенціал педагогічної діяльності. «Ми сміливо висловлюємо переконання, що



вплив етичний складає головне завдання виховання, набагато важливіший, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення пізнаннями [136, с. 431]». Етичні характеристики властиві і відносинам педагога з вихованцями. Вони будуються на основі аксіологічних категорій гуманістичної етики: любові, добра, віри, терпіння, дружби, справедливості. К.Ушинський вважав головними ціннісними орієнтаціями в діяльності вчителя – виховання в учнів любові до Батьківщини, до свого народу і його історичного минулого, формування їх духовності на кращих традиціях народної культури, засобами рідної мови, народної творчості, вітчизняної історії і географії.

Торкнувшись питання про етичну характеристику діяльності вчителя, не можна не пригадати про застереження великого педагога відносно проведення вільного часу вихованцями, «коли людина залишається без роботи в руках, без думки в голові», «саме в ці хвилини псується голова, серце і моральність [136, с. 359]». У подібному твердженні є серйозне попередження і сучасній школі, можливості якої в організації життя школярів не реалізуються повною мірою.

Певну увагу К.Ушинський приділив проблемі педагогічного такту в діяльності вчителя, вважаючи, що певною мірою такт допомагає визначити істину тих або інших педагогічних мірил, правил і повчань. Найголовніше ж, що в процесі впливу на душу іншої людини вчитель обирає ті засоби, дієвість яких випробував на собі (вони і корелюються з поняттям «такт»). Для вдосконалення педагогічного такту К.Ушинський пропонує спостерігати за своєю душею у власній діяльності: «Чим більш буде спостережень душі над власною своєю діяльністю, тим будуть вони наполегливіші і точніші, тим більший і кращий психологічний такт розвинеться в людині, тим цей такт буде повнішим, вірнішим, стрункішим [135, с. 376]».

Педагогічний такт – складне і багатогранне поняття, що припускає гармонію кращих інтелектуальних і етичних якостей вчителя, протилежних прояву слабості і людських недоліків, протипоказаних педагогові. К.Ушинський приводить класичне визначення педагогічного такту: «У школі повинна царювати серйозність, що допускає жарт, але що не перетворює всієї справи на жарт, ласкавість без нудотності, справедливість без прискіпливості, доброта без слабкості, порядок без педантизму і головне, постійна розумна діяльність [135, с. 101]».

Зрозуміло, що уявлення про аксіологічні орієнтири педагогічної діяльності було б неповним, якби ми не відобразили унікальність самої особистості вчителя в трактуванні К.Ушинського, в якій і «ховається джерело сили виховання». Вислів великого педагога про те, що вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень [136, с. 29], приводить до думки про первинність цієї цінності в педагогічній концепції К.Ушинського. І це багато разів підтверджується висновками великого педагога про те, що тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості.

Разом з тим важливо підкреслити аксіологічне значення для педагогічної діяльності посилення на наукові знання в області анатомії, фізіології, психології, логіки, економіки і т. д., генетичний зв'язок теорії і практики в роботі вчителя. Цьому К.Ушинський надавав особливе значення, оскільки вчитель може в педагогічній і іншій спеціальній літературі почерпнути унікальні ідеї для втілення на практиці, вийти за межі свого досвіду, а практика є живильним середовищем для теоретиків, перевіряючих життєздатність педагогічних концепцій.

В своїх роботах К.Ушинський наголошує і на антицінностях, які не сприяють плідній педагогічній діяльності. До них він відносить «жадання грошей, невіру в добро, відсутність етичних правил, презирство до думки, любов до обхідних стежин, байдужість до суспільного блага, поблажливість до порушення законів честі [136, с. 22]».

Розуміння природи педагогічної діяльності, уважне відношення до роботи вчителя в цілому навряд чи співвідноситься з проявом названих антицінностей. А аналіз аксіологічних характеристик діяльності вчителя школи в працях К.Ушинського дозволяє виділити головні цінності – духовні (етичні, політичні, екзистенціальні) і пріоритетність особистості як головного аксіологічного орієнтиру. Це дає підставу назвати педагогіку мистецтвом, що підкреслює творчий характер педагогічної діяльності і необхідність постійного вдосконалення особистісних і професійних якостей вчителя. Привабливість аксіологічних характеристик педагогічної діяльності вчителя зв'язана і з тим, що це народний вчитель, національний по суті, гуманний по відношенню до своїх вихованців.

На вчителя покладається почесний і відповідальний обов'язок – передавати духовну естафету кращих народних традицій і історичних звершень народу. Вчитель, в трактуванні К.Ушинського, це особистість з високим відчуттям цивільної відповідальності за благородну місію виховання підростаючого покоління, людина переконана, яскрава, емоційна. Образ вчителя, про якого говорив великий педагог, відображає кращі етичні якості особистості, високий рівень культури.

Одним з класиків педагогіки, чие життєве, творче і педагогічне кредо в етичному відношенні безпрецедентно по духовній висоті, є Л.Толстой. Педагогічна концепція Л.Толстого є унікальне явище в неформальному розумінні і тлумаченні суті освіти людини. У ній достатньо системно представлені духовно вивірені соціокультурні пріоритети школи, що є магістральними напрямками справжнього духовно-етичного розвитку дитини.

Основоположною в системі поглядів Л.Толстого на освіту і виховання є думка про початкову свободу людини, яка ніким, окрім нього самого, ніколи і ніде не може бути обмежена. Свобода – це природна умова для будь-якого самовдосконалення кожної людини. На думку мислителя, в умовах школи свобода як умова природного і етичного розвитку людини виявляється в різних вимірюваннях (як спосіб життя учня, стан вчителя і спосіб організації школи як навчального закладу). У толстовському розумінні, справжньою школою може вважатися тільки та, яка створює належні умови для успішного навчання, а

саме забезпечує дитині можливість сприймати і засвоювати те, що відповідає його внутрішнім потребам. Природно, що джерелом і гарантом цієї можливості виступає перш за все вчитель, що свідомо уникає будь-якого насильства відносно вихованця. Таке тлумачення Л.Толстим основної функції школи і вчителя практично вивели його на моделювання школи як особливої педагогічної лабораторії, в умовах якої вчитель може «розвивати в собі здатність винаходити нові прийоми». Дане твердження дозволяє вважати, що Л.Толстой особливою педагогічною цінністю, разом з ідеєю свободи, вважав творчість, яка повинна розповсюджуватися як на того, що навчає, так і на учнів.

В процесі педагогічної творчості як винаходу прийомів «м'якої дії» на учнів, вважав Л.Толстой, велику роль грає етична сторона життя вчителя, яке складається з гармонії правди, краси і добра. Ця своєрідна «ціннісна тріада» має особливий внутрішній зв'язок. Так, добро Л.Толстой визначав як вічну і вищу мету життя, а красу як наочний прояв добра.

Роздумуючи над етичною основою поведінки вчителя, Л.Толстой поступово змінював свої погляди на стратегію виховання. Якщо в 60-і рр. XIX століття він вважав неприпустимим будь-яке втручання в етичну сторону життя учнів, то до кінця життя підкреслював необхідність навчання дітям суті вічних істин, етичних положень. Природно, що при цьому вчитель зобов'язаний дотримуватися високої духовно-етичної лінії поведінки.

Істотним постулатом в системі педагогічних переконань Л.Толстого виступає любов. Його класична формула «досконалого вчителя» складається з двох проявів цього універсального по своїй духовній насиченості відчуття – любові до справи на любові до дітей. Причому ця формула ним неодноразово пояснювалася. Наприклад, в статті «Освіта і виховання» він писав: «Хочеш наукою виховати учня, люби свою науку і дізнайся її, і учні полюблять тебе і науку, і ти виховаєш їх».

Природно, будучи не тільки геніальним мислителем, але і геніальним художником, Л.Толстой велику увагу в організації справи освіти відводив мистецтву, вважаючи його «органом прогресу людства», що володіє здатністю робити зрозумілими і доступними складні і життєві і наукові проблеми. Тому вчителю необхідно спиратися на прагнення дитини насолоджуватися справжнім мистецтвом, щоб відточувати його думки і відчуття.

Таким чином, намічена Л.Толстим система ціннісних орієнтирів освіти як найважливішого не утилітарного, а духовного суспільного інституту дозволяє як і раніше, в руслі класичного вітчизняного підходу, вважати фундаментальними основами освіти і педагогіки духовні початки: свободу, доброту, відповідальність, красу, гідність.

В.Розанов, глибоко і всесторонньо розглядаючи особливості російської системи освіти і механізми її функціонування, виділив ціннісне ядро педагогічної тканини. Як головна цінність в роботі вчителя, на думку В.Розанова, повинна виступати краса, що одночасно є і головним завданням виховання. У зв'язку з цим для педагога Розанова надзвичайно важливим було положення, при якому організація педагогічного процесу сприяла художньому

розвитку особистості, щоб людина, до чого б «не прагнула, у всякому своєму прагненні, залишалася прекрасною [116, с. 87]».

Якщо ж звернутися до виховання, здатного підтримувати культуру, історію, то в основі його, стверджує вчений, повинно знаходитися щось абсолютне, єдино цінне для особистості, що, або серцем, або свідомістю, відчувається людиною. Можна побачити і специфіку визначення «вихована людина» в роботі В.Розанова «Сутінки освіти». Визначення може включати такі компоненти: внутрішня досконалість особистості, здатність відчувати «всяке художнє захоплення, кожне розумове захоплення [116, с. 22]». Для того, щоб досягти таких висот, в основу системи освіти, як стверджує В.Розанов, повинні бути покладені три принципи, реалізація яких, крім усього іншого дозволяє сподіватися на розвиток аксіосфери вихованця. По-перше, принцип індивідуальності, орієнтований на збереження як у вчителів, так і в учнів їх дорогоцінного надбання, кращого, що має кожен, особливого – індивідуальності, за рахунок чого і здійснюється освіта.

По-друге, принцип цілості, що вимагає дотримання положення: уникати розірваності в знаннях, в художніх відчуттях. Не слід переривати вхідне в душу враження, відчуття іншим, поки перше не упровадилося. В.Розанов вважав, що потрібне вдумливе відношення до всього, «щоб воно стало нам дорогим, щоб воно оволоділо нами після того, як ми ним оволоділи [116, с. 97]».

І, по-третє, принцип єдності типу, який має на увазі, що отримуваний вихованцем враження повинні виходити з джерела одної історичної культури.

Перераховані принципи, без сумніву, здатні бути фундаментальною основою системи освіти, яка має «скарб», необхідний для вихованців, «свічку», при якій кожен може краще «розглянути своє майно і розібратися в нім [116, с. 215]».

В такій школі повинні бути і особливі вихователі. В.Розанов виділяє деякі їх типи: вихователь – художник, вихователь – ремісник, вихователь – вчений, віддаючи пріоритет першому типу, оскільки саме вихователь – художник працює з цілісною людиною, перетворюючи в ній красу і гармонію. В освіті, на думку В.Розанова, важливий цілісний підхід до людини, що дозволяє оцінювати особистість в сьогоденні і майбутньому. Це є базисом для школи виховної, художньо-створюючої, школи національної. При цьому для національної школи повинно бути першою проблемою – створення форм, що виховують без слів, без повчань, одним своїм духом, сенсом, що свідчить про аксіологічну природу виховання в розановській школі.

Важливим в аксіологічному плані є зауваження В.Розанова про освіту як про духовний організм, про те, що ідеал виховання нашого народу полягає в досконалій гуманності «при невсипущій дбайливості», в злитті віри у велику силу навчання з любов'ю до тих, що навчаються. Підкреслюючи необхідність цієї якості для вчителя, В.Розанов виділяє душу, віру, просто любляче серце.

Привертають увагу думки вченого про особливості взаємин вчителя і учня. У них відчувається поєднання мудрості філософа з мудрістю педагога-практика, що дозволило прийти до цікавих і важливих висновків. Ймовірно, про роль педагога в процесі взаємодії з учнями писав В.Розанов, виділяючи в

ньому як сприятливі зовнішні умови, так і технічні прийоми, необхідні будь-якому мистецтву. «Можна придумати, можна влаштувати, можна купити викладання технічних прийомів, необхідних кожному мистецтву, – писав В.Розанов. Але дія творчого духу великих художників на таланти, що зароджуються, не може бути ні організованою, ні продиктованою; це вільний процес, витікаючий з невлімової спорідненості духовних складових і дарувань, це таїнство, що здійснюється тільки силою любові [116, с. 25]».

Звичайно, в навчанні і вихованні вкрай важлива сама технологія, що ґрунтується на базі змісту і цілей. Разом з тим важливою є творчість вчителя і учня, натхненність процесу навчання і виховання, засновані не на сліпому поклонінні авторитету вчителя, а на силі обоюдної любові навчаного і повчального. Це відчуття не можна прищепити ніякими інструкціями і наказами зверху. Це порив самої душі, більш того, це щонайповніше злиття людських душ у великій творчості збагнення істини. І ми стикаємося з чимось більшим, ніж з простою технологією навчально-виховного процесу. Тут набуває чинності духовна сила, дія якої інколи безмежна. Йде процес злиття душ об'єкта і суб'єкта виховання, пробудження всіх духовних сил. І лише за цих умов навчально-виховний процес може дати результати.

При вивченні аксіологічної складової в педагогічній творчості В.Розанова мимоволі звертаєш увагу на спеціальне виділення таких орієнтирів, як свобода і творчість. Причому, свобода, зокрема, може виявлятися в залученні до творчості великих майстрів на основі спорідненості ДУХОВНИХ дарувань і з любов'ю. Свобода закладена і в «початок освіти», який можливий за умови, коли «вибраний вчитель і учень», що вільно обрав його, спілкуються в невимушеній бесіді. Творчість особистості – найважливіший компонент не тільки в процесі розвитку особистості, але і в створенні особливої виховуючої атмосфери, оскільки, на думку В.Розанова, коли творить людина, то вона завжди приносить в світ не загальне, що є у неї з іншими людьми, а виняткове, що належить їй одній.

Принципово важливим в розгляді аксіологічної проблематики в творчості В.Розанова є питання про культуру, яка представлена як поєднання культур (внутрішній духовний сенс) і складності (зовнішнє визначення), що в сукупності утворює світ цінностей. На думку В.Розанова, культура починається з любові, прихильності. Культура породжує особливі і нові відчуття, створюючи свіжу «гілку в духовній істоті людини, стимулюючи весь її подальший розвиток. Предметами культу (цінностями) в теорії В.Розанова є людина, земля, батьківщина, відношення до яких відрізняється шануванням і любов'ю. Важлива думка В.Розанова, що є «інші предмети, чисто духовні, якими людина з благоговінням оточує себе, але вже не ради себе, а навпаки, себе оцінює в міру того, наскільки вона їм вірна. Це вже надмірно високий ступінь духовного розвитку, піднявшись на який, людина розриває зі своїми тваринними інстинктами [116, с. 30]».

«У тій культурі, – відзначає В.Розанов, – про яку ми говоримо, всі істини, все цінне – суть етичного, ідеального порядку; до цього ж порядку повинні належати і всі істини, які доводяться юним душам цієї культури через школу,

неозора множина цих істин, : ця культура не тільки неосяжно багата, але вона і піднесена, витончена, надзвичайно благородна [116, с. 41]». Зрозуміло, що вчитель, сам повинен володіти цими висотами людського духу. Передаючи ж своїм учням дійсні цінності життя, вчитель повинен пам'ятати про те, що їх привласнення неможливе без досвіду серця, без випробувань і поглиблення особистісного життя. Головне, чому повинен навчити вихованців педагог, на думку В.Розанова, це відданості, любові і вірності, причому «без визначення, чому саме [116, с. 45]».

Таким чином, аксіологічним пріоритетом для В.Розанова є вибраний вчитель і учень, що вільно вибрав його, що знаходяться в неквапливій бесіді. В.Розанов підкреслює важливість нитки між учнем і вчителем – індивідуальності освіти, коли вчитель і учень можуть спілкуватися «віч-на-віч». При цьому в його системі школа розглядається як освітня установа в допомогу життя, а не проти життя; вона є одухотворенням, освітленням життя особистості, зведенням до ідеалу. До головних ціннісних орієнтацій вчителя В.Розанов відніс красу, особистість, батьківщину, землю, любов, – цінності вічні і непорушні.

Достатньо рельєфно проблема цінностей в педагогічному аспекті була представлена в працях М.Рубінштейна. Намітивши перспективну соціально-педагогічну стратегію, вчений переконливо доводить, що народність повинна виступати як шлях, а загальнолюдське як мета будь-якого виховання. Він пише: «Істинно народне і є той шлях, який ми повинні визнати особливо цінним, як шлях до загальнолюдського ідеалу і цінностей [117, с. 35]», і далі «Ідеал наднародний, здійснюваний народними шляхами, це ідеал дійсної свободи і культури [117, с. 38]». Таким чином, М.Рубінштейн стверджує, що тільки національні цінності наповнюють загальнолюдські духовним змістом, а загальнолюдські, звільняючи особистість від філістерського світосприймання, лжепатріотичного святенництва, розвивають в ній прагнення бути «провідником людяності».

Розглядаючи питання реальної організації навчально-виховного процесу в аксіологічному плані, М.Рубінштейн висуває на перший план таку категорію, як краса, квінтесенцією якої є мистецтво, «національне по своєму походженню, але повне загальнолюдського духу по інтересу до себе [118, с. 12]». Розвинена здібність до сприйняття мистецтва, тобто ушляхетнений естетичний смак, на думку М.Рубінштейна «... є однією з небагатьох областей, здатних об'єднати розрізнене людство [118, с. 13]».

Цікава думка педагога про співвідношення краси і добра, оскільки мистецтво спонукає «відчуття добра», робить людину емоційно чуйною, а отже, спонукає до етичної поведінки.

Не втратили своєї актуальності і міркування М.Рубінштейна про те, що для вирішення педагогічних завдань виховання цілісної особистості, здатної до духовного відношення до прекрасного, «підходить тільки мистецтво і естетичне життя, що протікає в повній гармонії з мораллю і життєвою правдою, мистецтво, сяюче простотою і художньою природністю

[118, с. 67]». Тому основою формування у вихованців відчуття краси повинно бути національне і класичне мистецтво, що пройшло випробування часом.

Особливу увагу в процесі залучення дітей до краси М.Рубінштейн приділяв особистості самого педагога, якому відводив роль «культурного центру» по відношенню до всього виховного середовища. Тому він наполягав на необхідності спеціальної художньої освіти вчителя, знайомстві його зі світом мистецтва, навчанні прийомам естетичного розвитку дітей.

Аналізуючи погляди М.Рубінштейна на проблему ціннісних орієнтацій педагогічного процесу, слід підкреслити, що вони і сьогодні залишаються актуальними, хоча і важко здійснюваними.

Педагогічна спадщина А.Макаренка містить в інтегрованому вигляді духовні цінності, здатні збагатити теорію особистості і колективу, практичну діяльність сучасного вчителя. У працях цього педагога яскраво виділяється цінність колективу, а аналіз розробленої ним теорії колективного виховання дозволяє побачити систему ціннісних орієнтацій, які ведуть до звеличення особистості.

Відмінною рисою аксіологічного підходу до педагогічної діяльності в трактуванні А.Макаренка є опора на єдність педагогічного колективу, яка, на думку вченого, визначає якість роботи, процесуальні рішення, унікальність відносин між людьми. Таким чином, підкреслюючи «абсолютно визначальну» роль педагогічного колективу, А.Макаренко розшифровує деякі позиції, реалізація яких створює аксіологічний простір освітньої системи. У підсистемі відносин «вчитель-вчитель» виділяються цінності єдності, взаємної допомоги і вимогливості, що визначають стиль, тон життя колективу. У підсистемі «вчитель-учень» А.Макаренко відзначає цінність «мажору» – бадьорого настрою, готовності до дій; відчуття власної гідності, що базується на гордості за свій колектив; захищеності, що гарантує учневі допомогу і підтримку; відповідальності як фундаменту справжньої роботи. А.Макаренко спеціально підкреслював цінність такого феномена, як «вимога», вважаючи його основою вибудовування відносин і творення колективу – унікального живильного середовища виховання особистості, що удосконалюється за допомогою пред'явлених вимог. При цьому важливо відзначити ціннісні характеристики вимог, що роблять його аксіологічним інструментом управління процесом розвитку колективу і особистості: щирість, відкритість, переконливість, рішучість [85, с. 144-150]. Разом з вимогою А.Макаренко виділяв цінність дисципліни, зводячи її до рівня свободи. Дисципліна в колективі, на його думку, гарантує повну захищеність і упевненість в своєму праві для кожної особистості.

Ідея цінності особистості також чітко виражена в роботах А.Макаренка. Він неодноразово підкреслював, що метою педагогіки є виховання щасливої людини через проектування в ній хорошого, через створення нового відношення до людини. Гуманістичний підхід до особистості, нове відношення виражається в знаменитій формулі педагога: «... якомога більше вимоги до людини, але разом з тим і якомога більше пошани до неї [85, с. 227]». В даному випадку вимога представляється нам як гармонія довіри і пошани: «тому і

вимагаю від тебе, що поважаю тебе, люблю тебе, ти мені дорогий... А якби мені було все одно, яким ти будеш, я б і не вимагав від тебе [83, с. 445]». В кінці 20-х рр. А.Макаренко рішуче виголошує: «не може бути виховання, якщо не зроблена центральна установка про цінність людини [84, с. 249]», що підтверджує тезу про центральне положення особистості в педагогічній системі вченого.

В аксіологічній системі А.Макаренка особливе місце займає оптимізм – цінність, необхідна для злагодженої роботи колективу, проникнення в глибинні шари людських відносин. Вчитель повинен володіти талантом оптимізму, особливим інтелектуальним багатством людини, що дозволяє розрізняти цінності [87, с. 134].

Як відомо, А.Макаренко є одним з педагогів, що звернули увагу на роль педагогічної майстерності в оптимально організованому освітньому процесі. Він вважав, що майстерності можна навчитися, що в педагогічних навчальних закладах потрібно працювати над голосом майбутнього вчителя, ставити позу, розвивати володіння своїм організмом, мімікою і пантомімікою. Але і цього недостатньо для натхненної праці вчителя. «Творча праця можлива тільки тоді, коли людина відноситься до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить в ній радість, розуміє користь і необхідність праці, коли праця робиться для неї основною формою прояву особистості і таланту [83, с. 288]».

Таким чином, в творчості А.Макаренка виділяється гармонія цінності особистості і колективу. Особливе значення має єдиний колектив вчителів, здатний вирішувати унікальні по своїй складності завдання. У особистісній сфері важливо відзначати цінність людини, дитини – «це живі життя, і життя прекрасні...» На педагогічній ниві А.Макаренка всіма фарбами особистісної палітри виблискують цінності відносин, які він виділяв спеціально: «мажор», оптимізм, вимога, свобода, дисципліна, захищеність, відповідальність та інші.

У педагогічній спадщині В.Сухомлинського центральне місце займає концепція гуманістичної педагогіки, ідеї якої не тільки пронизують всю творчість великого педагога і є фундаментом педагогічної науки, але можуть служити і підставою для формування ціннісних орієнтацій сучасного вчителя.

Метаідеєю парадигми гуманістичної педагогіки В.Сухомлинського є унікальність особистості дитини, навколо якої концентруються відповідні лінії інтелектуально-духовної властивості, сформовані в процесі антропо-соціо-культурогенеза, чітко і ємко сформульовані видатним павлишським педагогом.

У баченні В.Сухомлинського дитина – це найдіяльніша, незалежна, творча особистість, що володіє неповторним і невичерпним внутрішнім світом. Відповідно до цієї характеристики великий педагог пропонує ряд конкретних підходів в організації освітнього і виховного процесів школи на гуманістичній основі.

На думку В.Сухомлинського, вихователь повинен знати дитину, розуміти логіку дитячих бажань, прагнень, їх взаємозв'язок з дійсними потребами. Від такого роду розуміння може бути покладено початок баченню вихованця в майбутньому, в перспективі, що, з одного боку, означає ухвалення дитини



такою, якою вона є, а з іншої – розвиток її потенційних можливостей, виявлених вчителем.

Внаслідок складності цієї проблеми В.Сухомлинський неодноразово наполягав на створенні міцного психологічного фундаменту в роботі педагога, втіленні антропологічного підходу в освіті. Ось чому педагог-гуманіст попереджав про неможливість знання учня тільки із-за вчительського столу і підкреслював важливість зустрічей з дитиною як з другом, необхідність сумісного переживання радості перемог і гіркоти втрати.

Маючи точне уявлення про учня, знаючи його душевні переживання, особливості мислення, сприйняття навколишнього світу, вчитель може створити умови, сприяючі якнайповнішому розвитку здібностей і умінь школярів в різних сферах діяльності, скоректувати взаємини в колективі, тим самим, проявивши чуйність до індивідуального духовного світу кожної дитини.

Безумовно, найважливіший шлях розвитку особистості учня – це вирощення культури відчуттів і бажань, створення міцного етичного стрижня особистості. У В.Сухомлинського в «Етюдах про комуністичне виховання» відзначено, що самою суттю виховання нової людини є турбота про гармонійний розвиток розуму і відчуттів, про виховання благородства і чистоти, піднесеність емоцій. На думку В.Сухомлинського, дитині постійно слід відточувати тонкість відчуттів на такій платформі, як пошана до самого себе, відчуття честі, гордості, гідності. Більш того, при відповідній організації виховного процесу дитина сама може створити власний етичний закон і за допомогою його взаємодіяти з іншими людьми.

Однією з ліній гуманізації життя школярів є формування у них «відчуття людини», глибокого розуміння того, що поряд з ними живі люди зі своїми проблемами, радощами, жалем. Але не тільки це може об'єднати їх в єдиний згуртований колектив. Як об'єднуючий початок В.Сухомлинський розглядав численні духовні зв'язки між особистостями, індивідуальність кожного вихованця.

В.Сухомлинський спеціально виділяє і сферу відносин між вихователем і його вихованцями, характеризуючи її як гуманну, а роботу вчителя називаючи «мудрим проникненням в духовний світ виховуваного», активним керівництвом складним, багатогранним життям вихованця. Зрозуміло, при цьому вчитель володіє культурою педагогічної дії на школяра, уміє спілкуватися, будувати відносини з учнями, бути щирим, уникати конфліктів, ставити себе на місце учня, творити добро.

Відстоюючи необхідність і переваги гуманістичної концепції виховання, В.Сухомлинський справедливо вважав, що саме такий підхід дозволяє зробити дитину щасливою, а значить і вільною. Останнє положення в трактуванні В.Сухомлинського безпосередньо відображає ідеї вільного розвитку особистості, впровадження творчої діяльності, що приносить вищу насолоду.

Згідно поглядам В.Сухомлинського в гуманістичній педагогіці особливе місце займає архітектоніка краси, яка веде до дитячого серця, що створює можливості жити серцем. Краса в інтерпретації В.Сухомлинського різнобічна: образи природи, Батьківщини, музики, казки, колісанки, задушевне слово,

художнє полотно і т. п. При цьому дія красою має ні з чим не зрівняний результат глибокого і тонкого дотику до душі і серця дитини.

Не претендуючи на повноту викладу гуманістичних ідей В.Сухомлинського, спробуємо визначити складові аксіосфери вчителя. Для цього позначимо основні ідеї гуманістичної парадигми В.Сухомлинського:

- визнання особистості людини, що розвивається, вищою соціальною цінністю;
- глибоке вивчення особливостей дитини;
- опора на здібності, прагнення, дитячі бажання в педагогічному процесі;
- бачення вихованця в майбутньому;
- гармонійний розвиток розуму і відчуттів дитини;
- насичення виховання проблемами людини, його духовного світу;
- гуманізація міжособистісних відносин;
- виховання красою навколишнього світу;
- забезпечення максимально сприятливих умов для вільного і творчого розвитку особистості і т. д.

Таким чином, головні складові аксіосфери сучасного вчителя з урахуванням принципової позиції В.Сухомлинського у визначенні гуманістичної системи виховання школярів етичні, екзистенціальні, політичні, естетичні і художні цінності.

Об'єктивна потреба суспільства у вчителеві, що володіє перш за все етичними цінностями. Тезаурус цієї сфери надзвичайно широко представлений в роботах В.Сухомлинського. З погляду глибини проникнення в світ людини етичний пласт містить високу розвинену чуйність вчителя до духовного світу дитини, широкий емоційний діапазон особистості, педагогічну етику, красу як засіб виховання чуйності, совісті, добрі відчуття і багато що інше.

В.Сухомлинський відзначає, що самою суттю високої педагогічної культури є виховання відчуттів вчителя, вважаючи, що справедливість, щирість, доброта, скромність, правдивість, душевність – не просто азбука людської культури, а основа професійної роботи педагога. Спеціально слід виділити відчуття любові до дітей, яке В.Сухомлинський вважав критерієм цінності свого життя.

При розгляді парадигми гуманістичної педагогіки видатного павлишського вчителя серед інших аксіологічних ліній педагогічної діяльності, необхідних сучасному вчителеві, виділяються політичні (патріотизм, громадськість, дієве служіння Батьківщині і т. д.), екзистенціальні (висока цінність людського життя, сенс життя, гідність людини і тому подібне), естетичні (краса в багатообразних проявах, піднесені відчуття, поетичний початок та ін.).

Унікальність парадигми гуманістичної системи В.Сухомлинського очевидна, зрозуміло і те, що досягти висот педагогічної майстерності великого педагога дуже складно. Проте в ситуації реформування вищої школи і пошуку шляхів якісної підготовки сучасного вчителя, що володіє ціннісними орієнтирами в професійній діяльності, необхідно як найширше

використовувати багатющу спадщину В.Сухомлинського, його гуманістичні погляди і суб'єктивне відношення до школи, дитини і вчителя.

Уважне вивчення аксіологічних характеристик педагогічної діяльності, виділених великими педагогами минулого, дозволить переосмислити основи роботи вчителя сучасної школи і викликати до життя етично-духовний потенціал вчительської праці, так необхідний сьогодні для відродження української школи і порятунку Вітчизни.

Ціннісні орієнтації вчителя, представлені в роботах видатних педагогів, є свого роду генетичною підставою стратегічних завдань розвитку сучасної освіти. Осмислення багатющої спадщини класиків вітчизняної педагогіки дозволяє зробити висновок про їх гуманістичну спрямованість. З проведеного аналізу деяких педагогічних концепцій видатних педагогів видно, що їх ціннісні пріоритети сходяться в слові «особистість», що може розглядатися як фундамент і основне джерело функціонування освіти. Специфіка ціннісних позицій педагогів підсилює особистісну складову освіти і дозволяє побачити якісну своєрідність педагогічного процесу:

Проповідуючи і сповідаючи на практиці ці початки, вітчизняна педагогіка і освіта сьогодні зобов'язані зробити все можливе для відродження і розповсюдження цінностей, що забезпечать нашому народу справжню духовність. У цьому – підґрунтя нашого гідного виходу з того «смутного часу», який, на жаль, переживає сьогодні Україна.

Звернення до типології цінностей / ціннісних орієнтацій свідчать про те, що у філософській, соціологічній, психологічній і педагогічній літературі існує немало підходів до систематизації, інтерпретації і операціоналізації ціннісних феноменів. Це пов'язано перш за все з тим, що вчені виходять з різних теоретичних і емпіричних підстав, аргументуючи це специфікою явища, що вивчається, і багатогранністю його проявів.

Ймовірно, можлива розробка типології ціннісних орієнтацій на єдиній підставі, коли як системоутворюючий компонент використовується якийсь загальний критерій, що дозволяє упорядкувати досліджуване явище. Таким загальним критерієм може виступати соціокультурний підхід, в рамках якого виділяються екзистенціальні, етичні, політичні, естетичні, художні та інші ціннісні орієнтації. В освітній системі вони входять в духовне ядро і здатні регулювати професійно-педагогічну діяльність вчителя, додаючи їй ідейну спрямованість і виваженість у побудові людських відносин і цілеспрямованому розвитку особистості.

Проте, на наш погляд, найбільш прийнятною може бути типологія ціннісних орієнтацій, в якій за основу береться особистість. І не тільки тому, що система особистості є сферою педагогічної професії, але і тому, що людина – це фундаментальна соціокультурна цінність. Обґрунтування ціннісної системи сучасного вчителя спирається на особистісний підхід в педагогіці, що стверджує, що особистість – мета, суб'єкт, ядро, результат, головний критерій оптимальності педагогічного процесу. Іншими словами, особистість знаходиться в центрі педагогічної системи, а типологія ціннісних орієнтацій повинна відображати особливе положення духовних цінностей як внутрішнього

потенціалу особистості в поєднанні з соціальними, культурними, професійними і особистісними цінностями.

Отже, проаналізувавши сутнісні характеристики категорій «цінність», «ціннісні орієнтації» як ядро аксіологічної системи з позицій міждисциплінарного підходу, можна відзначити підвищений інтерес до цієї дослідницької проблеми і спроби з'ясувати природу і головні параметри феномена цінності.

Філософи, що вперше звернулися до категорії «цінність» в ХІХ столітті, віднесли її до сфери плотського, вважаючи, що це свого роду емоційні установки, сприяючі орієнтації в досвіді людини. Це те, чого не існує, але своєю оригінальною внутрішньою силою творить світ культури. Важливою представляється і думка про те, що цінності – це основа вирішення питань в сенсі життя, призначенні людиною.

Існували філософські підходи, що визначали цінність як трансцендентний предмет, що виходить за рамки можливостей людського пізнання. Але разом з цим були точки зору про цінності, як про об'єктивні якісні феномени.

Представники різних філософських шкіл (неокантиніанці натурфілософи, екзистенціалісти, феноменологи та ін.) по різному визначали феномен цінностей, проте всіх їх об'єднувала позиція, пов'язана з емоційно-плотським базисом цінностей, обґрунтуванням за допомогою аксіологічного підходу цілісності духовного життя.

Нам імпонує точка зору представників феноменологічної аксіології про те, що особистість є стрижнем, центральним ядром «царства цінностей». Самі ж цінності без усвідомлення їх особистістю не мають ніякого значення.

Ще один висновок філософів представляється так само дуже важливим – цінності здатні допомогти людині пізнати себе і в цьому пізнанні стати вільною і гуманною. Ймовірно, тому ціннісна система завжди знаходилася на стику етики, естетики, логіки.

Одним з найбільш поширених підходів філософів до визначення категорії «цінність» є зацікавлене відношення до світу, направленість суб'єкта на об'єкт.

Унікальним слід рахувати погляд на цінності російських релігійних філософів. Вони переконані, що духовність – це поєднання загальнолюдських і національних цінностей, що людина духовна – це людина, що володіє цінностями, отже, цінності – це втілення духовності.

На наш погляд, слід виділити і ідею вітчизняних філософів ХХ століття; цінності – це відношення людини до самої себе, до навколишніх людей, суспільства. Серед вітчизняних філософів ХХ століття існує думка про те, що ціннісні відносини є початковим, первинним відношенням до світу, що визначає решту всіх відносин.

У соціології, так само як і у філософії, одночасно розвивається декілька підходів до визначення цінностей. Проте, переважає точка зору, що цінності визначають норми поведінки людей і є підставою для осмислення поведінки. Цінність може служити свого роду стандартом при виборі альтернативних життєвих орієнтацій. На думку соціологів, особистісні цінності певною мірою зумовлюються загальноприйнятими цінностями, соціальними нормами. В

соціології було введено поняття про ціннісну орієнтацію, що розглядається як генералізована і структурована концепція, що детермінує поведінку. Аксіологічні проблеми глибоко розробляються вітчизняними і зарубіжними психологами, причому, як правило, в співвідношенні із структурним компонентом спрямованості особистості. Ціннісні орієнтації утворюють змістовну сторону спрямованості особистості, це соціогенний елемент, регулюючий діяльність людини.

Оригінальний підхід до визначення ціннісної орієнтації в рамках диспозиційної структури запропонував В.Ядов, що включив в ієрархічну систему диспозицій елементарні фіксовані установки, соціальні фіксовані установки, базові соціальні установки і, нарешті, ціннісні орієнтації як вищий диспозиційний рівень, що формується вищими соціальними потребами особистості в певних соціокультурних умовах, сприяючих реалізації соціальних і індивідуальних цінностей.

У психології обґрунтований підхід відображає поєднання когнітивної, мотиваційної і емоційної сфер в єдину смисловою сферу в рамках ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації є основною смисловою констатуючою одиницею особистості, що визначає цілі, засоби, діяльність і що переводить їх в етично-змістовний план.

Співвідношення ціннісних орієнтацій з потребами, указує на те, що аксіологічні орієнтири – це стабільні, «вічні» утворення, що відображають сукупний досвід соціальної групи, спрямовані до ідеалу.

Ціннісні орієнтації, на думку психологів, дозволяють людині знайти точку зору, мати оцінні думки. Вони мотивують і направляють діяльність, що є основою для реалізації цілей і завдань, фундаментом стабільності в життєвих перспективах

Ціннісна проблематика в даний час є однією з центральних в дослідницькій парадигмі наук про людину, суспільство і культуру. Це пояснюється тим, що аксіологічний початок особистості може не тільки розглядатися як базальне, але і виступати як механізм, що регулюється і направляє поведінку і діяльність людини, і сприяти якісному вирішенню актуальних проблем соціального життя і освітньої сфери, зокрема.

У понятійному відношенні категорія «цінність» трактується вельми багатозначно, одні дослідники співвідносять це поняття з вартістю якогось предмету, виділяючи лінію «цінність-вартість», інші вважають за краще розглядати цінність як суб'єктно-об'єктну значущість. Існує точка зору, що цінність може бути представлена як деяка властивість предмету і навіть як сам предмет, що має певне значення для людини. Поняття «цінність» використовується і як вираження вищих принципів людини, норм поведінки і ідеалів життя, надзвичайно важливих для особистості і суспільства в цілому. Безумовно, всі ці визначення відображають ті або інші грані поняття «цінність». Проте головний висновок, який виходить із зроблених міркувань, це те, що категорія цінність має багатоаспектне тлумачення і поєднує в собі матеріальний і духовний початок.

Виділимо додатково деякі характеристики феномена «цінності». Це – об'єктивність цінності. Пояснюючи цю тезу, можемо відмітити, що цінність відображає різноманітні предмети і явища зовнішнього світу незалежно від волі і свідомості людини, неупереджено, характеризує навколишній світ у всій його різноманітності, адекватно визначаючи реальну дійсність. Таким чином, можемо підкреслити і таку особливість – суб'єктивність, оскільки цінність того або іншого явища має значення для конкретного суб'єкта, індивідуального або колективного. Таким чином, для цінності властива реальна єдність суб'єктивного і об'єктивного, наявність певних суб'єкт-об'єктних відносин. Власне цінність формується і існує в рамках цього відношення.

Цікаво і те, що цінність проявляє себе виключно в діяльності, через оцінку навколишнього світу. Причому оцінка в даному випадку може бути як актуальною, так і потенційно можливою для конкретної діяльності, що дозволяє побачити не тільки сучасне значення того або іншого процесу, але і його перспективи.

З вищесказаного виходить, що в характеристиці категорії «цінність» перш за все слід виділити те, що вона може бути визначена як позитивне значення предмету, явища або їх властивості для реального суб'єкта діяльності з урахуванням задоволення потреб останнього.

Первинне поняття «орієнтація» виникло у фізіології (І.Павлов) і характеризувало сукупність дій індивіда, що дозволяє визначити спрямованість цих дій особистості і орієнтуватися в ситуації. У соціальній психології поняття «орієнтація» виражає взаємини людини і середовища. Причому орієнтація може бути представлена у вигляді сукупності дій суб'єкта, які направлені на оцінку проблемної ситуації, її вивчення і планування поведінки. Можливо і таке визначення орієнтації як уміння розбиратися в навколишньому оточенні, обізнаність в чому-небудь. Орієнтація як процес припускає проектну функцію, яка виражається у визначенні ідей, цілей, засобів діяльності, порівнянні дій із загальною спрямованістю, різного роду цінностями.

До даних вище визначень орієнтації слід додати і таке – це спрямованість наукової, соціальної, професійної та іншої діяльності. Слід спеціально виділити, що орієнтація припускає наявність емоційно-психологічного стану упевненості в точності і правильності обраного напрямку ідей або поведінки, що відповідно забарвлює життєдіяльність людини.

Вивчення орієнтацій вчителя надактуально, оскільки їх визначення, виявлення і функціонування пов'язане з професійною спрямованістю особистості, можливостями ухвалити професійно виправдане, об'єктивне рішення в складній педагогічній ситуації, точно збудувати професійно значущі дії. Від орієнтаційних пріоритетів вчителя в великій мірі залежать не тільки самопочуття учня, але і функціонування освітньої системи в цілому. Саме орієнтація дозволяє педагогові зробити вибір професійно значущих ідей, об'єктів, предметів, які згодом можуть отримати статус цінності.

Звернемося до визначень ціннісної орієнтації філософів, соціологів, що дозволить нам побачити специфіку цього явища, його потенціал і можливості в

процесі життєдіяльності особистості, особливо в системі вибудовування відносин до навколишнього світу.

Наприклад, Л.Архангельський вважає, що під ціннісними орієнтаціями розуміються орієнтації на предмети і явища, що мають особливу значущість. Група вчених під керівництвом А.Здравомислова пропонує такий варіант: це відносно стійкі, соціально обумовлені відносини людини до сукупності матеріальних і духовних благ і ідеалів, що розглядаються як предмети, цілі і засоби задоволення потреб життєдіяльності особистості [146, с. 237].

Серед визначень, в яких, як ми можемо відзначити, немає принципової відмінності між цінностями і ціннісними орієнтирами, є дефінації, що виявляють бажання вийти за межі відмічених меж. Так, В.Бакіров висловлює припущення, що ціннісна орієнтація – це системно зв'язані між собою ціннісні уявлення, реально детермінуючі вчинки і дії людини, що виявляються і виявляють себе в практичній поведінці, визначають якісну своєрідність життєдіяльності особистості [21, с. 118].

На думку соціолога А.Кравченко, ціннісні орієнтації виділені в соціології для опису індивідуальних відносин або вибору конкретних цінностей як норма поведінки. До того ж він підкреслює, що цінності належать групі або суспільству, а ціннісні орієнтації – особистості [74, с. 42-43].

Можна побачити певну специфіку у виділенні феномена ціннісних орієнтацій в дослідженні Н.Медведева, який стверджує, що індивідуальні системи цінностей є конкретною, рухомою, ієрархізованою освітою, що включає певну сукупність засвоєних суб'єктом суспільних цінностей. Це і є система ціннісних орієнтацій, яка в змістовному плані є сукупністю світоглядних, політичних і етичних переконань, визначених стійких прив'язаностей і принципів поведінки [92, с. 15]. Характер ціннісних орієнтацій, на його думку, відрізняється багатofункціональністю, що пов'язана з складною структурою особистості. У своєму прояві особистість виступає в безлічі соціальних ролей, які у свою чергу мають величезний діапазон варіантів. Наприклад, людина як істота естетична може одночасно бути творцем, виконавцем, слухачем, обдарованою або бездарною особистістю, причому це може виявлятися або порізно, або одночасно, або в найхімерніших поєднаннях.

Є роботи, в яких безумовно виділяється специфіка ціннісних орієнтацій, що полягає в психічній регуляції соціальної діяльності і поведінки людини в соціальному середовищі [27]. Має сенс зафіксувати і таке визначення ціннісної орієнтації, яке підтверджує і підсилює спеціальний погляд на цей феномен. Ціннісні орієнтації – це система цінностей особистості, які орієнтують на основні цілі життєдіяльності, засоби їх досягнення і реалізують функцію найважливіших регуляторів поведінки і діяльності людини.

Для обґрунтування вище сформульованих визначень ціннісної орієнтації і уточнення деяких методологічних позицій звернемося до робіт філософів, соціологів, що зробили великий внесок для розвитку аксіології як науки про

цінності, вчення про загальнозначущі принципи, що визначають спрямованість людської діяльності.

Відомо, що у філософський лексикон поняття «цінність» ввів німецький філософ Герман Лотце в другій половині XIX століття [161]. Причому категорія «цінність» була внесена ним в систему етики і естетики. До цінностей були віднесені блага, прекрасне, справедливе і інші прояви, звернені перш за все до відчуттів людини. Г.Лотце розглядав ціннісні орієнтації як виражені в думках емоційні установки суб'єкта по відношенню до об'єкту, як можливість розповсюдження відчуттів людини на його досвід.

Цікава думка Г.Лотце, де він стверджував: цінність – це те, що не існує, але володіє великою силою, за допомогою якої людина створює новий світ культури. Ймовірно, в даному випадку передбачається, що цінність володіє такою характеристикою, як ідеальність, у зв'язку з чим сприяє збагаченню фактів ідеальним змістом, сенсом, значущістю, перетворюючи їх тим самим в явище культури. У своїй головній праці «Мікрокосм» Г.Лотце додав категорії «цінність» операційний характер, виділивши «внутрішню цінність духовного життя», «цінності плотських вражень», «цінності розвитку людини», «цінності історії» та ін.

Глибоко вивчав специфіку цінностей представник німецької філософії В.Віндельбанд, що визначав філософію як загальну науку про цінності, Будучи розділом баденської школи неокантіанства і учнем Г.Лотце, він робить спробу об'єднати природознавство і «культуроведение» за допомогою ціннісної точки зору. В.Віндельбанд стверджував, що питання про призначення людини, про сенс людського життя можуть бути вирішені тільки в світлі певних людських цінностей – логічних, етичних, естетичних і релігійних на шляхах індивідуального підходу.

В.Віндельбанд, орієнтуючись на заклик Ф.Ніцше до «переоцінки всіх цінностей», стверджував, що філософія стає вченням про загальнозначущі цінності, і вона повинна роздумувати про вічні цінності, які, підносячись над змінними, тимчасовими інтересами людей, обґрунтовані вищою духовною дійсністю. Це саме те, чого у той час чекали від філософії.

На думку В.Віндельбанда, «всякий людський інтерес і всяка оцінка, все, що має значення для людини, відноситься до одиничного і одноразового. Пригадаємо, як швидко притупляється наше відчуття, коли предмет його примножується, або коли виявляється, що є тисяча однорідних з ним предметів... На одиничності, на незрівнянності предмету зберігаються всі наші відчуття цінності [33, с. 32]». Система цінностей, що цілком пов'язана з внутрішнім духовним світом людини, має нормативно-телеологічний характер і невловима для науки, з погляду філософа, являється визначальною по відношенню до соціального життя.

В результаті наукових пошуків схема, складена з двох ланок (природознавство і суспільствознавство), припускає включення третього – філософії як вчення про цінності. Зовні цей процес нагадує реальну диференціацію наукового знання. Насправді він означає звуження області науки і доповнення її аксіологією, здатною розкрити закономірності



суспільного життя, передбачити хід суспільних подій, розкрити мотиви людських вчинків.

Особливу роль, вслід за Г.Лотце, В.Віндельбанд відводив нормам, вважаючи, що вони лежать в основі теоретичної і естетичної діяльності. В.Віндельбанд розглядав цінності як норми, які утворюють загальний план всіх функцій культури і основу всякого здійснення цінності. Цінність, на його думку, виступає перш за все в ролі мети, люди прагнуть її досягти ради неї самої, а не ради задоволення, або матеріальної вигоди. Він звертав увагу на те, що цінність – це ідеал, носієм якого є свідомість як основа всяких норм, як особливий трансцендентальний суб'єкт.

Цінності у В.Віндельбанда апріорні, трансцендентальні, загальнозначимі. Визнаючи кінцевою метою історичного прогресу самовизначення людства відповідно до «етичного ідеалу», він зводив соціальні проблеми до етичних. Вище за ці цінності В. Віндельбанд ставив естетичні – як вільні від людської волі і зацікавленості. Дуалізм світу дійсності і світу цінностей (того, що є, і того, що повинно бути) він оголошував «священною таємницею», що виявляє обмеженість нашого пізнання і що спрямовує нас в сферу релігійних цінностей.

Вагомий внесок в розвиток теорії цінностей вніс Генріх Ріккерт, один із засновників баденської школи неокантиніанства. Початковий методологічний дуалізм німецького філософа перш за все виявився в тому, що, на його думку, природознавство вільне від цінностей і є предметом науки, а культура – це ціннісний предмет. Суть цінностей, з погляду Р.Ріккерта, «полягає в їх значущості, а не в їх фактичності [113, с. 128]». Він зводить цінність в ранг універсальної системно – і змістоутворюючої філософської категорії. Показове його твердження про те, що якщо щось не можна віднести до цінностей, то воно не має абсолютно ніякого сенсу [114, с. 100]. Тому, вважав Р.Ріккерт, не можна змішувати такі поняття, як закон і цінність, немінучість і обов'язковість, буття і сенс. Разом з буттям Г.Ріккерт виділяє такі сфери, як логіка, естетика, містика, етика, еротика, релігія. Відповідно названим сферам він обґрунтовує наступні типи цінностей: істина, краса, надособистісна святість, моральність, щастя, особиста святість.

Представляє інтерес позиція Г. Ріккерта по відношенню до пізнання. Пізнати, на його думку, це перш за все зайняти певну позицію по відношенню до цінностей. Вивчаючи пізнання, він розрізняє суб'єктивну сторону акту (психічне буття) і його об'єктивний зміст (надбуттєве значення, сенс). Значення, або сенс, немає буття і передує логічно всякому буттю. Головне визначення цінності полягає в даному випадку в тому, що вона є щось повністю безвідносне і в цьому сенсі трансцендентне як по відношенню до будь-якого буття, так і по відношенню до пізнавального об'єкту. Таким чином, теорія пізнання є вчення про цінності як трансцендентні предмети. Г.Ріккерт робив спроби розвести поняття «цінності» і «норми». Відповідно до його позиції цінність (значущість) стає нормою у випадку, якщо з нею погодиться який-небудь суб'єкт. Приблизно на тих же принципах, що і у Г.Ріккерта будується аксіологія угорського вченого Кароя Бема. На його думку, «наше мислення має два полюси». За допомогою першого людина «засвоює зовнішній світ,

сприймаючи його дію (рецепція), а за допомогою другого здійснює і перетворить те, що засвоїла (реакція). Перший полюс виражений в слові «sein», а другий – в слові «sollen», область першого – реальність, другого – ідеал, науки першого – онтологія (теорія буття), другого, – деонтологія або аксіологія (теорія цінності) [158]».

В кінці XIX століття з'явилися роботи філософів, які називали джерелами цінностей відчуття. Суб'єктивне відчуття (і цінності) з'явилося предметом аксіологічного розгляду таких вчених, як В.Вундт, Ф.Йодль, В.Паульсен. Вони підкреслювали відносність цінностей, які лежать в основі етичних і правових норм, відмежовували світогляд, що базується на цінностях, від науки, що має об'єктивне значення.

Макс Шелер, німецький філософ, один із засновників теорії цінностей, основоположник феноменологічної аксіології по суті звів до цінностей все духовне життя людини. Він визначав цінності як об'єктивні якісні феномени, незалежні від свідомості суб'єкта і від предметів, в яких вони є, намагався довести об'єктивність відчуттів. Він вважав цінності об'єктивно існуючими емоційно забарвленими «фактами». М.Шелер указував на факт незалежності цінностей від суб'єкта і стверджував, «що в акті відчуття цінностей сама цінність дана як щось досконале, відмінне від відчуття, і тому зникнення відчуття не зачіпає її буття [163, с. 250]». Стверджуючи, що ціннісна свідомість – це апріорне емоційне споглядання особливих ідеальних якостей – цінностей, М.Шелер писав, що існує вид досвіду, предмети якого недоступні розуму, в пізнанні яких розум сліпий, подібно до того, як сліпий слух до сприйняття кольору; вид досвіду, який проте відкриває нам «достовірно об'єктивні об'єкти» і їх внутрішній порядок: цінності і їх ієрархію. Цей порядок і його закони такі ж визначені, точні і зрозумілі, як закони логіки і математики. Вони є основою всіх наших оцінок і переваг. Слід підкреслити ідею ученого про те, що людина не здатна володіти всіма цінностями світу, є і такі, які ми не сприймаємо.

З позицій нашого дослідження заслуговує уваги зауваження німецького ученого про те, що чим повноцінніша особистість, тим більше цінностей вона бачить і відкриває на кожному кроці. Очевидно, що повноцінна фундаментальна освіта майбутнього вчителя, самоосвіта педагога дозволяють розширити ціннісний горизонт професіонала, такий необхідний для його багатогранної діяльності. Центральним методологічним поняттям аксіологічної системи М.Шелера є «емоційність», що включає відчуття, перевагу, любов і ненависть. На думку ученого, саме категорія «емоційність» – це ключ до проблеми цінностей.

Особлива роль серед складових емоційності в теорії М.Шелера відводиться любові, за рахунок якої відбувається розширення «царства цінностей», доступного відчуттю людини. Перш за все любов «грає роль справжнього першовідкривача в нашому охопленні цінностей», вона народжує «рух, в процесі якого люблячій істоті починають сяяти і виблискувати нові і вищі, або ще зовсім невідомі цінності [163, с. 268]».

Ще одне фундаментальне поняття в теорії М.Шелера, необхідне для аналізу цінностей, – «сутнісні залежності», засноване на суті цінностей як

таких. Виходячи з даного підходу, М.Шелер вважав, що за своєю природою всі цінності (етичні, естетичні та ін.) діляться на два класи: позитивні і негативні. Крім того, якісна своєрідність цінностей, по М.Шелеру, визначає їх носіїв. Наприклад, носієм етичних цінностей може бути особистість і її діяльність, а естетичні цінності – це цінності предметів, речей, витворів мистецтва. Цілком закономірною може бути думка М.Шелера про те, що особистість є осередок, центральне ядро «царства цінностей». При цьому, розглядаючи етичний сенс миру в існуванні повноцінних особистостей, М.Шелер вважає за можливе виділити ідеальні моделі особистостей, послідовність яких пов'язана зі зменшенням цінностей: святий, геній, герой, вождь і художник. Важливо звернути увагу на те, яким чином, за Шелером, можна увійти до світу цінностей. Пізнання цінностей – це акт переваг, в інтуїтивній очевидності якого встановлюються «ранги» цінностей: цінності тим вище, чим вони довговічніші, ніж менш причетні до «екстенсивності» («подільності») і, нарешті, чим глибше задоволення, яке вони дають.

Цікавою представляється позиція Миколи Гартмана, німецького філософа, основоположника нової онтології, по відношенню до ціннісної проблематики. Він услід за М.Шелером розвивав теорію незмінних етичних цінностей. У цій області основним питанням для М.Гартмана було питання про співвідношення цінностей і свободи волі, яке він розглядав як взаємодію двох видів «детермінацій»: ідеальної (цінності, що є орієнтиром для волі) і реальної (воля, що здійснює цінності). Представляється, що для педагогічної системи таке співвідношення має принципове значення, оскільки етичні цінності мають основоположний сенс в роботі вчителя, а підкріплені розвиненою волею припускають професійно доцільну діяльність педагога.

У М.Гартмана, як і у М.Шелера, особливості і структура ціннісної свідомості визначаються онтологічними характеристиками ідеальних цінностей. «За своїм способом буття, – писав М.Гартман, – всі цінності є платонівськими ідеями, є метафізичною «суттю», що мають «ідеальну самостійність», порівнянну з логічними і математичними «об'єктами [159, с. 109]». Проте ідеальне ціннісне буття, відповідно до позиції М.Гартмана, відрізняється від математичного або логічного буття тим, що цінності самі по собі не здатні визначати що-небудь в реальному світі. Вони втілюються в дійсність лише в результаті усвідомлення їх людьми і відповідної людської діяльності. Важливою функцією ціннісної свідомості є стимулювання людської активності по реалізації цінностей.

Намагаючись пояснити активний характер ціннісної свідомості, М.Гартман таким чином описує його структуру. В неї він включає чисто апріорне пізнання цінності, яким охоплюється її ідеальне буття, і емоційне переживання цінності, втіленої в реальній дійсності. Він виділяє первинну ціннісну свідомість, виступаючу фрагментарним емоційним переживанням цінності конкретних людей, вчинків, речей і відносин, і вторинна ціннісна свідомість, що є цілісним збагненням всього ідеального ціннісного універсуму. Активність ціннісної свідомості, як вважає М.Гартман, визначається тим, що

вона невіддільна від емоційно-спонтанних актів, переживань, бажань, волі, завдяки яким надчасове, надісторичне буття цінностей втілюється в реальність.

Найважливіший висновок феноменологічної аксіології, в якому фіксується особливість ціннісної свідомості, має принципове значення для педагогічних досліджень. Це наявність глибокого внутрішнього зв'язку між ціннісною свідомістю і емоційним переживанням світу, здатність як би безпосередньо без всяких раціональних форм, схоплювати цінності, значущість тих або інших явищ. З позицій аксіологічного підходу слід звернути увагу на творчість Германа Когана, керівника мельбурзької школи неокантиніанства, який стверджував, що саме цінності забезпечують взаємозв'язок трьох філософських наук: логіки, етики і естетики в обґрунтуванні цілісності і єдності духовної культури. Г.Коган вважав, що істина походить не з відповідності знання реальності, а з етичних норм і цінностей, які примножують пізнання.

## 1.2 Аксіологізація професійно-педагогічної освіти

У некласичній філософії склався декілька відмінний підхід до трактування поняття «цінність». Після створення Едмундом Гуссерлем, німецьким філософом, засновником феноменології, концепції інтернаціональності на перший план вийшла опосередкована роль людської свідомості, суб'єктивності людини в сприйнятті будь-якого явища. У зв'язку з цим, при розгляді поняття «буття» почали виділятися два елементи: реальність і цінність, що зрештою привело до виділення з філософії самостійної області – аксіології.

До кінця XIX століття практично всі напрями у філософії так чи інакше висловили своє відношення до цінностей. Неокантиніанці, натурфілософи, екзистенціальна, феноменологічна, антропологічна і релігійна філософії, не дивлячись на різницю в підходах, бачили в ціннісній проблематиці можливість відповісти на певні питання життєдіяльності людини. Одним з орієнтирів, важливим для розробки ціннісної проблематики, можна висунути позицію Ф.Ніцше: « Питання про цінності фундаментальніше питання про достовірність: останній знаходить всю серйозність лише за умови, що ми відповіли на питання про цінності [102, с. 122]».

У XX столітті ціннісна проблематика почала розроблятися ще інтенсивніше. При цьому великий внесок до її розвитку внесли філософи позитивісти: Р.Перрі (неореалізм), Т.Манро (натуралізм), Д.Дьюї (прагматизм), С.Пеппер (контекстуалізм), Ч.Огден, А.Річард (емотивізм). Відзначимо, що саме неопозитивісти (від Б.Рассела до Л.Вітгенштейна) визначили ціннісні думки як такі, що не мають відношення до науки й істини. Можливо з цим пов'язане те, що в 1902 році французький філософ П.Лапі вводить поняття «аксіологія» і позначає таким чином галузь філософії, в центрі якої знаходиться розгляд ціннісної проблематики.

У першій половині XX століття найбільш вичерпним дослідженням в області аксіології вважається творчість американського філософа Р.Пері [164]. Учений, аналізуючи філософські тенденції, визначав аксіологію як систему

знань, в якій об'єдналися і в цьому процесі більшою мірою показали свою специфіку етика, естетика, політика, юриспруденція, економіка, філософія і релігія. На думку Р.Перрі, теорія цінностей допоможе людині пізнати себе, свої найбільш значущі цілі, прагнення, а це знання буде для особистості не менш вагоме, чим знання законів природи.

Особливу увагу Р.Перрі приділяв духовним цінностям, особливо виділяючи їх в своїх книгах «Загальна теорія цінностей», «Сфера цінностей». Додаючи їм системоутворюючу роль, він підкреслював, що не машини і речі, а соціалізовані і насичені емоціями стійкі ідеї утворюють суть культури і цивілізації.

Ціннісна теорія Р.Перрі має явну гуманістичну спрямованість, що виражається перш за все в заклику вченого створити цивілізацію, побудовану на єдиній загальнолюдській культурі. У ній кожна людина, народ, нація, відмовившись від посягань на винятковість, прагнучи до гармонії інтересів, займуть своє місце. Створювану цивілізацію відрізнятимуть освіта для всіх, справедливий розподіл соціальних благ, творчість в різних сферах, особиста свобода і насолода красою. Р.Перрі висловлював надію, що коли-небудь знання і свобода людини зростуть настільки, що цінності увійдуть до володіння всім світом.

Р.Перрі запропонував класифікацію цінностей, розробив принципи і критерії цінностей, обґрунтував першочерговість знань як цінності в період інформатизації життя суспільства, підкреслив значення людини як вищої цінності і навіть намагався педагогізувати окремі аксіологічні ідеї. Він класифікував цінності залежно від характеру, інтересу і якості орієнтуючого знання і розрізнув цінності істинні і помилкові, розвинені і нерозвинені, складні і прості, позитивні і негативні, активні і приховані, екзистенціальні і ідеальні, такі, що повторюються і прогресивні. Філософ вважав, що розрізняти цінності можна також по інтенсивності, силі тривалості, числу, обізнаності.

Слід зупинитися на принципах градації цінностей, виділених Р.Перрі: правильність, інтенсивність, перевага і включність. Перші три принципи вказують на внутрішні ознаки цінностей, четвертий встановлює зв'язок між цінностями.

Перший принцип правильності орієнтує на якість знання. Якщо знання відповідають дійсному відношенню між об'єктом і схильністю, то цінність правильна. Цінність правильна, якщо інтерес правильно зорієнтований. Можливість помилки не робить цінність «нецінністю» до тих пір, поки не виявлена помилка. Принцип інтенсивності полягає в залежності цінності від сили інтересів. Сила інтересу може бути природженою, а може змінюватися в результаті вправи. Інтенсивність дозволяє побачити фази і стани одного і того ж інтересу в одному об'єкті. Наприклад, любов до Батьківщини може бути більш менш сильною.

Природно, принцип переваги дозволяє розташувати цінності залежно від переваги одних з них іншим. Цей принцип передбачає порівняння декількох об'єктів одного і того ж інтересу, тому Р.Перрі вважає його самостійним. Наприклад, естетичний інтерес може орієнтуватися на різні об'єкти і виділити

найбільш важливий. В рамках цього принципу дві цінності вважаються рівноцінними, якщо вони однаково важливі.

Цінність будь-якого об'єкту зростає із збільшенням числа узгоджених інтересів, які на нього направлені. Узгодженість інтересів досягається шляхом їх взаємної участі один в одному, шляхом опосередкування їх іншими інтересами і шляхом рефлексії. Включність Р.Перрі вважає вищим принципом по відношенню до всіх останніх. Цей принцип додається до інтересів без їх попередньої оцінки, він не залежить від якості узгоджених інтересів і тому є формальним.

Р.Перрі відмовився від створення єдиної шкали цінностей, вважаючи, що це дозволить зняти марні дискусії про пріоритет тих або інших цінностей. Включність дозволяє дослідникові порівняти і виділити особливості гармонійної особистості і особистості, інтереси і цінності якої знаходяться в конфлікті або ізольовані один від одного.

Класифікація цінностей залежно від характеру інтересу і якості орієнтуючого знання представляється нам значущою, оскільки інтерес і якість знання відіграють важливу роль в процесі професійного становлення і самореалізації особистості.

У ХХ столітті цінності почали розглядатися філософами як спрямованість суб'єкта, як зацікавлене відношення людини до світу. Наприклад, Мартін Хайдеггер, розглядаючи вчення Ф.Ніцше, відзначав: «Цінності – це зовсім не щось таке, що спочатку існувало б в собі і лише потім могло б при нагоді розглядатися як точка зору. Цінність – це цінність, поки вона признається і значуща. А визнана і значуща вона до тих пір, поки вважається як те, в чому вся справа. Таким чином, вона вважається розсудом і розглядом на те, з чим доводиться, з чим повинні рахуватися [143, с. 153]».

Ще більш посилюється роль людини в доданні світу сенсу і цінностей, фарбуванні дійсності у відповідні тони у вченні екзистенціалістів, що спираються на свободу самовизначення окремої особистості, необмежену внутрішню свободу людини. Реальне життя людини стало дійсним буттям в цьому напрямі філософії. Підтверджуючи висловлену ідею, звернемося до вислову Ж.-П.Сартра: «Поки ви всі не живете своїм життям, воно нічого не значить, ви самі повинні додати йому сенс, а цінність є не що інше, як цей вибраний вами сенс [119, с. 342]».

Найбільшого розповсюдження в Росії в ХІХ столітті отримує аксіологія трансценденталізму, яка розглядає цінність як ідеальне буття, буття норми, що співвідноситься з «чистою», трансцендентальною свідомістю. Будучи ідеальними, цінності не залежать від людських потреб і бажань, хоча і повинні спиратися на реальність.

Унікальністю і духовною свіжістю відрізняється підхід до ціннісного бачення світу представників російської релігійної філософії кінця ХІХ – початку ХХ століття. У роботах В.Соловйова, Н.Бердяєва, Е.Трубецького, С.Франка, В.Зеньковського, І.Ільїна дивовижним чином представлені загальнолюдські і національні цінності з глибоким акцентом на їх духовний початок і зміст. Звернемося до ідеї Н.Бердяєва про те, що «душа людська

коштує більше, ніж всі царства і світи [22, с. 42]», яку, ймовірно, можна розглядати як свого роду епіграф до творчості російських філософів. В іншому своєму творі Н.Бердяєв підкреслює, що саме духовність несе з собою звільнення і людяність, чому мають першорядне значення дух, свобода, особистість. «Можливий прорив духовності в соціальне життя, і все краще виходить з цього джерела... Потрібно залишити абсолютно помилкову ідею..., що людина є створення соціального середовища. Навпаки, соціальне середовище є створення людини [23, с. 324]». Природно, під духовністю маються на увазі загальнолюдські і національні цінності, реалізуючи аксіологічні характеристики земного буття: любов, милосердя, добро, вірність, відданість і тому подібне.

До вищих цінностей російські філософи відносять Істину, Добро і Красу. На думку В.Соловйова, ці три абсолютні цінності відповідають іпостасям Святої Трійці, які в його інтерпретації є як Дух (суб'єкт і носій Блага), Розум (суб'єкт і носій Істини) і Душа (суб'єкт відчуття і носій Краси).

Любов, на думку російських філософів, основоположний принцип буття. Прекрасне визначення цієї цінності пропонують представники російського філософського ренесансу. Наприклад, В.Соловйов відзначав: «Істина, як жива сила, що оволодіває внутрішньою істотою людини і що дійсно виводить його з помилкового самоствердження, називається любов'ю. Любов, як дійсне скасування егоїзму, є дійсне виправдання і порятунок індивідуальності. Любов більше, ніж розумна свідомість, але без неї вона не могла б діяти як внутрішня рятівна сила, що прославляє, а не індивідуальність, що скасовує [123, с. 153-252]». Таке розуміння цінності любові повністю відповідає особливостям професійної діяльності вчителя, оскільки саме педагог повинен уміти в процесі роботи з дітьми прославляти власну особистість, «рятуючи» індивідуальність учнів.

І.Льїн звертає увагу на постулат, в якому формулюється визначення людини духовної, людини, що володіє цінностями. На його думку, виховання людини – це процес пробудження в ній духовних переживань, що відкривають шлях до духовного досвіду. Само по собі звернення до духовних переживань, мабуть, почало виявлятися лише останнім часом в результаті обговорення проблеми духовного вакууму, втрати духовних цінностей, духовної деградації в суспільстві. У зв'язку з цим особлива роль в розвитку духовного досвіду може належати вчителю, який виступає носієм цього досвіду в цілому.

На думку І.Льїна, людину веде не думка і не свідомість, а любов, і тому людина визначається тим, що вона любить і як вона любить. Частково можуть прояснити цю тезу слова Н.Лоського – «все життя рухається любов'ю до цінностей [82, с. 182]». На наш погляд, в цьому полягає механізм становлення духовної особистості, головними життєвими орієнтирами для якої є Дух, Свобода, Особистість – велика тріада ХХ століття, на думку російських релігійних філософів.

Усестороннє вивчення цінностей в першій половині ХХ століття дозволило пильно і неупереджено поглянути на суспільство, культуру, людину і об'єктивно оцінити їх можливості з погляду аксіологічного творення

біосоціокультурних відносин. Особливими гранями «заграла» соціологія, коли в основу вивчення соціальних явищ був покладений метод відношення до цінностей Р.Ріккєрта. Введення в соціологію ціннісної проблематики перш за все пов'язано з ім'ям М.Вебера, який якраз і спирався на неокантиніанські підходи до розгляду аксіологічної теорії. Працюючи в рамках соціології релігії, М.Вебер висунув ідею про те, що цінності визначають норми поведінки людей і їх індивідуальні цілі і, у зв'язку з цим, є підставою для осмислення кожного людського акту, дії. Правда, механізм впливу цінностей на норми не розглядався. М.Вебер високо цінував релігію, вважаючи її джерелом смислоутворюючих цінностей.

Цікавий підхід до аксіологічної проблематики Еміля Дюркгейма, французького соціолога-позитивіста. Перш за все він звернув увагу на постановку самої проблеми системи цінностей в соціології як на ідеалах, які є головними рушійними силами поведінки людини, і за якими стоять реальні і діючі колективні сили. По Дюркгейму, на великих ціннісних ідеалах формуються і базуються цілі цивілізації [51]. Для нього питання полягало в тому, як на таких ідеалах побачити витoki новостворених цінностей, зв'язок речей з різними аспектами ідеалу, як це формується самою людиною.

Е.Дюркгейм визнає трансцендентний характер цінностей, але трансцендентність трактується в «іманентному» дусі, редукуючи її до суспільства. З іншого боку, само суспільство в його інтерпретації виступає як емпірична, а також в значній мірі трансцендентна реальність, джерело і сховище всіх вищих цінностей. Ці цінності доступні і, на його думку, підлягають науковому опису.

Вважається класичним визначення цінності, сформульоване відомим соціологом К. Клакхоном: цінності – це афектні або когнітивні символи, що формалізують поняття і уявлення про бажане, які, у свою чергу, впливають на форми, засоби і цілі дії (160).

У ранніх роботах К.Клакхон виділяв три основні напрями у вивченні цінностей: модальність (позитивні і негативні цінності), зміст (естетичні, когнітивні, моральні цінності), наміри (стиль дій, якому віддається перевага). К. Клакхоном було введено поняття «Ціннісна орієнтація», яке він визначав як «генералізовані і структуровані концепції, що детермінують поведінку [160, с. 112]». У пізніших роботах К. Клакхон визначав ціннісні орієнтації як «складні, але достатньо виразні принципи ранжирування, що є результатом елементів оцінних процесів, що аналітично виділяються, – когнітивних, афектних і поведінкових – які є спонукачами людських дій і думок [160, с. 126]». Як видно з визначення, ціннісна орієнтація містить три істотних для розуміння аксіологічної природи елементу: когнітивний (концепція), афектний (те, що бажано, гідно бажання), і волютативний («вибір»).

Термін «концепція» означає, що цінність безпосередньо не спостерігається на рівні вербальної або невербальної поведінки, а є логічним конструктом, абстракцією, виведеною з того, про що думають, говорять і що роблять люди. Зрозуміло, що цінності представлені в «концепції» як наукові абстракції.



Природно, значущим є і афектний елемент, в якому відбивається те, що є бажаним, гідним бажання для якого-небудь індивіда або групи. Причому, бажаним стає щось відповідно до переконання особистості або групи в тому, що потрібно бажати.

Реальний прояв цінностей виникає тоді, коли індивід або група проводять вибір. Основою для вибору є не імпульси або сьогоденні вигоди, а узагальнені кодекси індивідуального і суспільного життя. Наявність таких кодексів детермінує переконання індивідів або груп в необхідності наявності бажання або відповідної поведінки. Цілі, способи і засоби дій осіб і груп, по К.Клакхону, різноманітні, відкриті, альтернативні і визначаються для конкретних індивідів і соціальних груп їх біологічними властивостями, особливостями середовища і соціокультурної системи.

При соціологічному трактуванні цінностей, на думку К.Клакхона, важливо враховувати їх соціальну природу. В зв'язку з цим він пропонує розрізняти «просто бажане» і «соціально бажане», тобто виділяє цінності гедонізму, орієнтовані на бажання однієї людини, її бажання, і соціальні і культурні цінності, що може бути значущим для соціальної групи і є благом для багатьох людей. У роботі «Культура і поведінка» (1962) К.Клакхон ще більш підсилює акцент на соціальному трактуванні цінностей, позначивши їх як *стійкі в часі узагальнені абстрактні стандарти, що визначають, що є правильним і що повинне бути властиве людям того або іншого суспільства.*

Концептуальний аналіз цінностей представлений в роботах 1960-70-х рр. Р.Вільямса і М.Рокича. З погляду теоретичного осмислення природи цінностей представляє інтерес запропоноване Р.Вільямсом виділення двох аспектів цінності. З одного боку, учений розглядає цінність як позитивну або негативну оцінку того або іншого предмету (явища). З іншого боку, цінність виступає як критерій, стандарт, які є основою оцінки і можливого захисту зробленого поведінкового вибору. При цьому Р.Вільямс підкреслює, що оцінка виконується на основі загальної для всіх членів групи культури, а цінності пов'язані як із знаннями, так і з переконаннями. Винесення думок про те, що повинне бути, припускає знання про те, що є.

Р.Вільямс виділив три групи людських цінностей, орієнтуючись на тип цілеспрямованої діяльності:

- афектні цінності (цінності, пов'язані із задоволенням, задоволенням і насолодою);
- когнітивні цінності (цінності стану буття);
- цінності досягнення (цінності успіху, фрустрації).

З усіх названих цінностей, на думку Р. Вільямса, останні дві групи є предметом вивчення соціології.

З ім'ям Мілтона Рокича в соціології зв'язаний період початку систематичного вивчення цінностей як об'єкту соціологічних досліджень. В роботах «Переконання, установки і цінності» (1968), «Природа людських цінностей» (1973) і «Розуміючи цінності людей» (1979) Рокич детально розглянув операційне визначення категорії «цінність», «ціннісна система». Йому належить заслуга в обґрунтуванні методики ранжирування ціннісних

уявлень. Підсумком цілеспрямованої роботи М. Рокича з'явився перехід від теоретичного до операційного визначення поняття, що спирається на нове розуміння соціальної суті цінностей.

М.Рокич пропонує свій варіант обґрунтування поняття «цінність». По-перше, вчений звертає увагу дослідників на той факт, що кількість базових цінностей людини обмежена і невелика, тому емпіричне вивчення соціологічними методами є цілком доступним. По-друге, індивіди і соціальні групи в будь-якому суспільстві розділяють одні і ті ж цінності, варіативність в залученні до яких відрізняється по ступеню прихильності і по відтінках значущості. По-третє, цінності і ціннісні уявлення організовані і впорядковані в ієрархічні системи. Причому, в різних групах різні цінності займають різне положення в аксіосистемі. І нарешті, розглядаючи цінності як залежну змінну, як чинники цінностей слід враховувати особливості як функціонування, так і зміни в культурі, соціальній системі, суспільних інститутах, структурі особистості [165].

Визначення цінності по Рокичу є операційним і достатньо точно орієнтує в специфіці дефініції. Цінності – це що «розділяється соціальним індивідом або групою, стійке переконання в тому, що конкретні чини поведінки або кінцеві стани буття є особисто або соціально переважними, ніж протилежні способи поведінки або кінцеві стани (цілі) буття [165]».

У дослідженні цінностей М.Рокич підкреслює ряд істотних характеристик цінностей. Перша з таких характеристик пов'язана з тим, що цінності – це стійкі факти свідомості. Стійкість цінностей складається у зв'язку з привласненням їх абсолютним чином в процесі соціалізації. Далі, у міру розширення особистого досвіду, відбувається інтеграція придбаних абсолютних цінностей і вибудовування їх в ієрархічну систему, в якій елементи вибудовуються відповідно до значущості і пріоритетності в порівнянні з іншими. У розподілі цінностей щодо одне одного виявляються індивідуальні і групові відмінності.

Розглядаючи систему цінностей, Мілтон Рокич виділяє дві групи цінностей: цінності-цілі (термінальні цінності) і цінності-засоби (інструментальні цінності). Домінуючими в аксіосфері є термінальні цінності, інструментальні цінності знаходяться в підлеглому положенні, оскільки виступають в ролі засобів до реалізації (збереженню) цінностей термінальних.

Важливими для нашого дослідження можуть бути думки М.Рокича про те, що цінностями є колективні переваги, результат суб'єктивного вибору індивіда, що спирається на його ідентифікацію з соціальною спільністю. М.Рокич вважає, що переваги індивіда, його особисті смаки і пристрасті спираються на групові переваги. Їх індивід розділяє постільки, оскільки є членом даного співтовариства і засвоїв ці ціннісні орієнтації в процесі соціалізації.

Цінності виступають як співтовариства ( у тому числі і педагогічного) відчуття і переконання, що широко розділяються членами, які фокусують увагу на тому, що є достовірно важливим і значущим для колективної діяльності і колективного блага даної соціальної спільності.

Напрошується загальний висновок про те, що до другої половини ХХ століття ціннісна проблематика зайняла гідне місце в системі філософського і соціогуманітарного знання. Багато видатних філософів і соціологи світового рівня висловили своє відношення до цінностей в науці, культурі, суспільній свідомості. В Україні до 1960 року аксіологічна проблематика не розроблялася, оскільки офіційне звернення до цінностей розглядалося як лженаукове. І лише починаючи з 60-х рр. вітчизняні філософи звернулися до осмислення ціннісних понять в руслі марксистсько-ленінської парадигми. Першою серед робіт, що пред'явили ціннісну проблематику, можна назвати книгу В.Тугарінова «Про цінності життя і культури» [131].

Слід погодитися з петербурзьким вченим Г.Вижлецовим, що мономарксистська література по ціннісній проблематиці, яка з'явилася в Росії в 1960-80 рр., не дивлячись на певні досягнення в розгляді аксіологічної тематики, неминуче приземлила проблему, вихолостила з цінностей духовний початок і зміст. Тим часом, спробуємо визначити основні підходи вітчизняних вчених до оцінки аксіологічних явищ і встановити специфіку початкових аксіологічних категорій, що склалася.

В.Тугарінов, як вже наголошувалося, першим в Росії звернувся до ціннісної проблематики, переконливо показавши її актуальність для політики, етики і естетики. Цінності, з його точки зору «суть, ті явища (або сторони, властивості явищ) природи і суспільства, які корисні, потрібні людям історично певного суспільства або класу як дійсність, мета або ідеал» [132, с. 15]». Учений виділяв дійсні, наявні і мислимі, бажані і ідеальні цінності. В.Тугарінов підкреслював, що всі цінності виводяться з реальних умов, а їх осмислення є результатом роботи свідомості.

Важливо відзначити, що В.Тугарінов встановив зв'язок цінностей з потребами, інтересами, ідеалами і цілями, визначив як головну цінність, що дає початок будь-якій аксіологічній системі, людину, її життя і здоров'я. В основу класифікації цінностей В.Тугарінов поклав основні області суспільного життя: матеріальну (виробничо-економічну), соціально-політичну, духовну і побутову. Можлива і більш узагальнена систематизація, заснована на поділі культури на матеріальну і духовну.

В.Тугарінов відмічає, що особисті цінності детерміновані цінностями соціальної групи або суспільства, що стверджує залежність ціннісних орієнтацій педагога від цінностей професійного співтовариства. З розробкою теорії цінностей учений пов'язував розкриття нових сторін дійсності і людських відносин, визначення перспектив життєдіяльності людини.

На думку В.Василенка, категорія цінності розкриває один з істотних моментів універсальної взаємозалежності явищ, а саме момент значущості одного явища для буття іншого. Носієм цінності може бути будь-яке явище, що знаходиться у взаємодії з суб'єктом. Відповідно до позиції В.Василенка, цінність не може бути еквівалента поняттям блага, норми поведінки, ідеалу, істини і тому подібне, оскільки це не дозволяє виділити специфіку проблеми цінності. Специфіка ж, на думку філософа, полягає в тому, що цінність – це момент єдності суб'єкта і об'єкту [111, с. 47], це функція двох змінних.

В.Василенко виділяє актуальні і потенційні, безпосередні і опосередковані цінності.

На наш погляд фундаментальне значення для розгляду проблем аксіології має філософське обґрунтування розуміння цінностей О.Дробницьким, який відзначав, що за цінностями ховається проблема особистості і суспільства. Аналізуючи підходи до визначення аксіології за кордоном, О.Дробницький вважає за можливе виділити цінності, що представлені ціннісними характеристиками предметів, володіють значенням, і цінності, в яких відбиваються ціннісні уявлення в свідомості людини.

О.Дробницький відзначає необхідність приведення у відповідність цінностей суспільних, які представлені правилами, імперативами, принципами, оцінками, і особистих, в яких виділяються прагнення, цілі, установки, схильності, бажання, інтереси і т. п.

Особливу роль в ціннісному освоєнні дійсності О.Дробницький відводить ідеалам, виступаючим як щось загальнолюдське, позаісторичне, абсолютне, протилежне матеріальним інтересам. Ідеали втілюють в собі очікування і надії на завтрашній день і протистоять дійсності. В ідеалах присутня певна суперечність: з одного боку в них міститься нормативний сенс, вони щось наказують людині, є критерієм оцінки, з іншого, – в реальній дійсності людина приходить до абсолютно інших результатів, ніж ті, які відбивалися в ідеалах. Для даного дослідження важливим методологічним орієнтиром може виступати визначення цінності з погляду О.Дробницького. Філософ відзначає, що одним з головних питань в ціннісній площині є питання про значення об'єкту для людини, питання відношення між людиною і предметом. При цьому людина виражає своє відношення до дійсності у вигляді уявлень про благо, добро і зло, прекрасне і потворне, у вигляді нормативів, принципів, ідеалів, оцінок і їх критеріїв [49, с. 33]. Ланцюг міркувань із цього приводу приводить автора до блискучого висновку про те, що відношення людини до предмету або відношення предмету до людини насправді є **відношенням людини до самої себе, до інших людей або суспільства** (виділено нами – Т.К.).

У роботах О.Дробницького висловлені зауваження з приводу природи духовних цінностей, які він розглядає як один з аспектів проблеми світогляду, підкреслюючи їх емоційно-психологічну форму. Важливим зауваженням філософа є теза про те, що духовні цінності приховують достовірно наукове відношення до дійсності, засноване на теоретичному розумінні суті історичних законів [49, с. 40].

До природи духовних цінностей також звертався вітчизняний філософ С.Анісимов, вважаючи їх смислоутворюючим моментом життя людей. Вчений стверджував, що люди народжуються двічі: спочатку фізично, а потім духовно, коли в процесі навчання і виховання засвоюються духовні цінності, створені людством, і формуються духовні якості особистості. Роздумуючи про дефініцію цінності, він підкреслював, що вчені найчастіше мають на увазі під цінністю предмети, що володіють корисними для людини властивостями. Підсилюючи і уточнюючи визначення, С.Анісимов відзначає, що цінність встановлюється в рамках ціннісних відносин як позитивне значення предмету

(властивості предмету) для конкретного суб'єкта з погляду задоволення потреб останнього. І далі вчений припускає, що поняття цінності відображає не стільки сам факт виникнення ціннісних відносин між предметом і потребою в нім, скільки визначене якість цього відношення, яке фіксується в свідомості у вигляді думки про цю якість, – оцінки [14, с. 40]. С.Анісимов вважав безперечним, що цінність завжди повинна бути позитивною за своїм значенням, оскільки вона задовольняє дійсну, розумну позитивну потребу. Значення ж можуть бути і негативними.

Що стосується критеріїв оцінки соціальної і духовної діяльності, і пов'язаних з ними цінностей, С.Анісимов вважає за можливе висунути якісь узагальнені образи, зразки, стереотипи: правила, норми, ідеали, канони і інші регулятори колективного життя. Філософ виділяє деякі ознаки віддзеркалення цінностей – об'єктивні властивості предметів, ступінь інтересу людини до них, наявність емоцій.

Звернення до теорії аксіології привело С.Анісімова до думки про те, що в ній центральне місце займають узагальнені нормативно-оціночні поняття і положення естетики, етики, філософії у вигляді норм, канонів, правив, зразків, ідеалів. Проте філософ підкреслює, що теорія цінностей не може вичерпати нескінченного різноманіття ціннісних відносин, що виникають в практиці життя.

Класифікуючи цінності, С.Анісимов виділяє вищі цінності (людина і людство), цінності матеріального життя, цінності соціального життя і цінності духовного життя і культури. До останніх відносяться наукові знання, філософські, етичні, естетичні і інші уявлення, ідеї, норми і ідеали, покликані задовольняти духовні потреби людей.

У 90-і роки ХХ століття до ціннісної проблематики зверталися багато вітчизняних філософів. Причому, визначення цінностей, ціннісних орієнтацій в трактуванні різних вчених мають оригінальні відтінки, а всі разом спроби осмислення цієї дефініції дають унікальну картину багатогранного явища – цінність. Наприклад, П.Смирнов стверджує, що «цінністю вважається будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини, ради якої вона діє, витрачає сили, ради якого вона живе [122, с. 11]». У цьому підході виділяється ключове положення цінності, високе бажання в прагненні реалізувати свій потенціал з опорою на ціннісні орієнтації, великий сенс значення цінності для життя людини.

Слід звернути увагу і на дослідження О.Панфілова, який вивчаючи природу і генезис ціннісних відносин, виходить з основної суперечності нашого часу – суперечності між людиною і світом в їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Дослідник підкреслює, що буття людини онтологічно і аксіологічно первинно і більш фундаментально, ніж буття цінностей [104, с. 16]. Ймовірно, можна погодитися з тим, що буття людини, розвиток її як особистості, прояв відносин до навколишнього світу здатний продукувати цінності. Тим паче, що О.Панфілов далі уточнює, що людина потребує буття і тому наділяє його ціннісними характеристиками. Природно, що це народжує систему відносин до навколишнього світу і стимулює аксіологічний розвиток

самої людини, її свідомості. На підтвердження можливостей людини створити якийсь наочний світ, що є орієнтиром в житті індивіда, О.Панфілов відзначає, що центральна проблема людського життя, опозиція «я-світ» вирішується особистістю за допомогою її «перенесення всередину» самої особистості; таким чином індивід перетворює самого себе на свій власний суб'єкт і об'єкт, стаючи тим самим «реальністю, що самодетермінується», протистоїть буттю як має в собі причину власної діяльності [104, с. 19].

А.Максимов вважає, що цінність є первинною формою предмету реальності, в якій цей предмет предстає перед свідомістю через його ціннісне відношення до цього предмету. Філософ переконаний в тому, що людська свідомість має ціннісну природу, тому зустріч з будь-яким предметом відразу ж припускає включення механізму оцінки, ціннісного відношення особистості. При визначенні ціннісного відношення автор виділяє лінію відношення свідомості до предмету. При цьому він стверджує, що воно соціальне за своєю природою, ідеально по характеру, суб'єктивно по приналежності, матеріально за формою виразу і об'єктивно по незалежності від волі свого носія [88, с. 120]. Ціннісне відношення реалізується через призму потреб людини або інтересів, що виражають їх. Завдяки саме ціннісному відношенню, як стверджує А.Максимов, «річ в собі» стає «річчю для нас»

У дослідженні А.Максимова встановлено, що ціннісне відношення є первинним, початковим відношенням людини до дійсності. Решта всіх відносин виступає його похідними. Маються на увазі відносини філософського, економічного, політичного, ідеологічного, етичного, естетичного та іншого порядку.

Для дослідження процесу розвитку ціннісних орієнтацій, ймовірно, значущою буде думка філософа про те, що ціннісне відношення має свідомий характер. Це визначається когнітивною базою феномена. Знання, на думку А.Максимова, як сукупність представлень суб'єкта про об'єкт, виражене у формах мови, є початкова форма існування ціннісного відношення. Сукупність знань позначається терміном «значення», який розглядається в площині соціально-узагальненого відображення об'єктів. Інформація про об'єкти закріплюється в поняттях, думках, висновках, теоріях, художніх образах і т. д. Іншими словами, становлення ціннісних орієнтацій спочатку реалізується як процес віддзеркалення об'єктивного світу людиною.

Принципово важливим для нашого дослідження є підхід до визначення цінності З.Фоміної, яка стверджує, що цінність виражає значущість для людини тих або інших феноменів дійсності, а система цінностей – це вираз духовної суті людини [137, с. 125]. Природно, що дослідник перш за все визначає специфіку духовних цінностей, підкреслюючи, що вони найбільш адекватні для характеристики особистості і завжди мають трансцендентний характер як предмет внутрішньої духовної інтенції особистості.

Помітний внесок в розвиток аксіологічної теорії вніс петербурзький учений М.Каган, що пропонує обґрунтований підхід до оцінки феномена цінності. Він вважає за необхідне виділити ціннісну проблематику і відмежувати її від явищ онтологічних, гносеологічних, праксеологічних. У

визначенні цінності він відзначає важливий аспект – її емоційну для рефлексії і регуляторну функції. Цінність – це внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир його діяльності, і тому сприймається ним як його власна духовна інтенція [63, с. 164]. До цього слід додати, що роль цінностей в суспільному і культурному житті, на думку М.Кагана, двомірна, вона виявляється і у відносинах суб'єкта до об'єкту і в міжсуб'єктних відносинах. Цінності направляють, орієнтують, регулюють відносини людей, об'єднуючи одних і роз'єднуючи інших, що володіють іншими цінностями, індивідів.

М.Каган переконаний в тому, що виховання – це не що інше, як *процес цілеспрямованого формування системи цінностей* вхідної в світ молодої людини. Результатом такого процесу може бути наявність у вихованця здібності до *спонтанного самоврядування своєю поведінкою*. Серед інших це визначення представляє інтерес, оскільки орієнтує на кінцеву мету виховання. Проте воно вимагає додатку у вигляді механізму формування системи цінностей в сучасних умовах.

Звернемося ще до однієї спроби визначення цінностей, зробленої філософом Е.Диміною [50] в ракурсі проблеми осмислення дійсності. Учений стверджує, що цінності – це не об'єкти буття, оскільки «об'єкти» здатні бути лише носіями цінності, незалежно від того, матеріальні вони або духовні. Цінність не є і властивістю об'єкту, оскільки властивість може лише пояснити здатність знайти ту або іншу цінність, ставши її носієм. Цінності, на думку Е.Диміної, – це відношення суб'єкта (людини або суспільства) до об'єктів, сфера переживань людини. Щоб об'єкт володів цінністю, необхідно, щоб людина усвідомлювала наявність в нім таких властивостей, які здатні задовольняти певні потреби. Як приклад, підтверджуючий цей висновок, Е.Диміна приводить чудову східну притчу. Учень запитав свого вчителя наскільки вірним є вираз, що не в грошах щастя? Вчитель обґрунтував вірність цих слів таким чином: за гроші можна купити ліжко, але не сон; їду, але не апетит; ліки, але не здоров'я; слуг, але не друзів; жінок, але не любов; житло, але не домівку; розваги, але не радість; вчителів, але не розум. І те, що назване, сказав вчитель, не вичерпує список [50, с. 136].

Джерелом виникнення цінностей, як вважає Е.Диміна, є соціальний досвід. Ні цінності індивіда, ні цінності суспільства не можуть в цілому змінитися миттєво, це поступовий процес. Проте зміна цінностей – це умова існування культури і людини, це закономірний, неминучий процес. Нова ієрархія цінностей, що формується, повинна відповідати новому типу культури, що складається. У цьому, на думку Е.Диміної, основа стійкості системи.

В даний час, стверджує Е.Диміна, формуються нові ціннісні орієнтації. Наприклад, одним з вирішальних стає відчуття екзистенціальної безпеки, оскільки можна відзначити пильну увагу до етичних, екологічних проблем людства. Формується і діалогічне відношення до світу, визнання свободи особистості. Людина сама здійснює свій вибір цінностей з океану сенсів, створеного людством. У зв'язку з цим Е.Диміна підкреслює, що виховання в сучасному суспільстві – це процес формування ціннісної свідомості, який може бути тільки діалогом.

В ході міркувань про природу цінностей Е.В. Диміна приходиться, як вона виражається, до парадоксального висновку: цінності надособистісні і трансцендентні. А міра і ступінь трансценденції, здатність як свої життєві орієнтири мати не вузький круг «своїх», «ближніх», а і «загальнолюдських» цінностей – єдиний шлях зближення культур, шлях до досягнення діалогу між ними. На цьому вищому ступені свого розвитку цінності втрачають свої межі, замкнутість і перетворюються на культурні універсалії, свого роду абсолютний зразок, на основі якого може вирости світ культурного різноманіття. Закріплені в культурних універсаліях загальнолюдські цінності і ідеали можуть забезпечити виживання і вдосконалення людства. Таким чином, зробивши короткий екскурс в ціннісну проблематику гуманітарного знання, можна зробити деякі висновки, що є основою для вивчення і формування ціннісних орієнтацій сучасного і майбутнього вчителя.

Проблема цінностей/ ціннісних орієнтацій розглядалася нами з погляду наступних аспектів: онтологічного, феноменологічного, гносеологічного, методологічного, соціологічного і деяких інших. Онтологічний аспект дозволив нам визначити природу, буття цінностей, їх джерело і способи існування, співвідношення цінностей і предметів. Як впливає з робіт філософів, соціологів, поняття «цінність» використовується вельми широко, характеризуючи значущість об'єкту, вартість предмету, властивість явищ і предметів або сам предмет. Проте, слід підкреслити, що цінність все-таки частіше виступає в аспекті значущості предмету або явища для людини або соціальної групи. Окрім цього, цінності виступають і в ролі вищих життєвих принципів, ідеалів і норм поведінки, на які орієнтується особистість і суспільство. З цього виходить, що цінності заключають в собі матеріальні і духовні основи.

Дослідники різних шкіл намагалися знайти відповідь на питання – об'єктивна чи суб'єктивна цінність? Представляється, що ця альтернатива не має однозначного рішення. Це пов'язано з тим, що цінність не може існувати як без об'єкту (предмету), що належить до зовнішнього світу, так і без суб'єкту (особистості), оскільки саме в оцінці останнього явище виступає цінним або нецінним. Слід додати, що цінність реалізується через відношення, в рамках реального суб'єкт-об'єктного відношення.

Як правило, цінність виявляє себе в процесі діяльності, через оцінку, причому оцінка може бути як актуальною, так і потенційною. Можна стверджувати, що цінність безпосередньо пов'язана з діяльністю, яка дозволяє дуже точно зорієнтуватися в ціннісному полі особистості. Більш того, цінності багато в чому визначають поведінку людини і є його регулятором. У зв'язку пізнавальної, практичної і оцінюючої діяльності виявляється гносеологічний аспект цінностей.

Феноменологічне трактування цінностей зафіксувало дуже важливу особливість ціннісної свідомості – глибокий внутрішній зв'язок з емоційним переживанням світу, здатність як би безпосередньо, поза всякими раціональними формами, схоплювати цінність, значущість явищ. Ймовірно, до цього трактування слід додати, що відчуття людини може мати і соціальну



природу, втілення в ній досвіду наочного спілкування людини з навколишнім світом.

Особливе значення має методологічний аспект теоретичного розгляду цінностей, оскільки він дозволяє проаналізувати суть і специфіку оцінного підходу до світу. Як відомо, оцінна діяльність полягає у визначенні позитивного або негативного в об'єктах і явищах дійсності з погляду певних соціальних і індивідуальних критеріїв. Причому на теоретичному рівні реалізуються концептуальні оцінки, у співвідношенні зі способами збагнення світу і людини, положеннями і фактами науки, традиціями, історичними процесами. На рівні буденної свідомості ціннісне відношення до світу будується на основі суб'єктивних уявлень про належне, прийняте або неприйняте. Буденна оцінка повсюдно зв'язана і з емоційними реакціями, такими, як любов і ненависть, бажання і огида, радість і гнів, пошана і презирство. Безумовно в такій оцінці превалує емоційний компонент, проте, разом з ним виявляються і раціональні уявлення, що формуються в процесі життя і впливають на наш вибір.

Ціннісне відношення людини до світу співвідноситься і з відношенням до самого себе, що виражається в самооцінці. Як відомо, тільки людина здібна до самооцінки. Рівень же її адекватності залежить від загальної культури особистості.

Багато філософів і соціологів порушують проблему ціннісної свідомості, яка може існувати як на рівні суспільного, так і індивідуального. Ціннісна свідомість суспільства функціонує у вигляді суспільних систем цінностей і ціннісних систем, які виступають як цілісна єдність, що розвивається і взаємодіє. Цінності суспільства, що визнаються ними, включають цінності ідеологічної, політичної, духовної спрямованості, які є базою для функціонування певних соціальних структур: держав, соціальних, професійних груп, партій і т. п. За змістом – це пануючі в суспільстві ідеї, ідеали, норми, вимоги, що є для більшості громадян обов'язковими. Особистісною ціннісною свідомістю є сукупність орієнтирів на певні соціальні цінності: ідеали, норми, традиції, звичаї і т. п. Як правило, у людини в процесі життєдіяльності складаються деякі еталони, відносини до дійсності під впливом ціннісної системи суспільства. Засвоєні особистістю соціальні цінності, представлені в особистісній свідомості як конкретна, рухома, ієрархована система, і є ціннісними орієнтаціями людини. У змістовному відношенні – це сукупність світоглядних, політичних і етичних позицій, певних принципів поведінки.

Ціннісні орієнтації в конкретному суспільстві для кожної людини і соціальних груп можуть бути впорядковані за допомогою певних орієнтирів, що є загальнозначущими: наукові і філософські парадигми, норми моралі, вимоги до поведінки людей, естетичні смаки, художні канони, політичні позиції, релігійні постулати, соціальні ідеали і т. п.

Соціологічний аспект в розгляді цінностей припускає аналіз існуючого світу цінностей і особливостей функціонування ціннісних систем. Як вже наголошувалося, філософи і соціологи виділяли найрізноманітніші варіанти ціннісних систем: цінності загальнолюдські і національні, цінності матеріальні,

соціальні і духовні, цінності-цілі (термінальні цінності) і цінності-засоби (інструментальні цінності), вищі цінності (людина) і так далі. Нижче ми спробуємо представити спектр різних цінностей і дати їх характеристику. Щодо особливостей функціонування цінностей слід зазначити їх значну стійкість, що додає соціальній системі стабільність і рівновагу. Тим часом, ціннісна система здатна перебудовуватися, модифікуватися в нових соціальних умовах (можливо, і соціальні умови можуть трансформуватися з урахуванням нових ціннісних позицій), а зміна цінностей – це умова існування культури і людини, це закономірний, неминучий процес.

Отже, ми звернулися до соціально-педагогічних передумов актуалізації проблеми ціннісних орієнтацій сучасного вчителя. Аналіз робіт видатних вітчизняних педагогів К.Ушинського, Л.Толстого, В.Розанова, М.Рубінштейна, А.Макаренка, В.Сухомлинського дозволяє стверджувати пріоритет цінності особистості, наявність чітко виражених гуманістичних традицій. Вивчення аксіологічних характеристик педагогічної діяльності, сформульованих класиками педагогіки, дає можливість створити базове інваріантне ціннісне ядро особистості вчителя. Природно, серед аксіологічних орієнтирів виділяються благородство, любов, краса, терпіння, віра, народність, патріотизм, що, з'єднуючись, утворюють духовність особистості вчителя як основу його багатогранного прояву в професійній і особистісній сферах. Відповідно до позиції вище названих вчених, педагог є джерелом і гарантом повноцінної реалізації аксіологічних позицій.

Важливою є розробка ученими-педагогами моделі ідеальної людини, основним компонентом якої є внутрішня досконалість особистості, що виражається в духовних основах людини. Практично всі педагоги вважали найважливішим засобом ціннісного розвитку особистості мистецтво, перш за все, класичне, перевірене часом, таке, що веде до вічної цінності краси.

Аналіз педагогічних позицій видатних педагогів виявив можливості унікального гуманістичного наповнення освітньої діяльності, що мають генетичне народне коріння і людиноцентровані перспективи. Подібного роду ціннісні системи стимулюють бажання переосмислити основи педагогічної праці і цілеспрямовано розвивати духовно-етичний потенціал діяльності вчителя, звертатися до аксіологічних орієнтирів гуманістичної властивості.

Як правило, ціннісні орієнтації, вступаючи в різноманітні відносини, упорядковуються і утворюють системи, що характеризують різноманітні соціокультурні явища. Найбільш важливою в даний час є типологія цінностей М.Рокича, що включає термінальні і інструментальні цінності. Ця модель з'явилася критерієм і основним інструментом визначення ціннісних позицій майбутніх і справжніх вчителів в нашому дослідженні.

При розгляді аксіологічних підходів в освіті слід спеціально виділяти такі типології цінностей, основою для створення яких є особистість. В цьому випадку типологія включає політичні, екзистенціальні, етичні, естетичні ціннісні орієнтації, які точно орієнтують на зміст людського в людині.

Звертаючись до категорій «цінність», «ціннісні відносини», «ціннісні орієнтації», відзначимо, що у філософії, психології і педагогіці феномен

ціннісних орієнтацій спочатку розглядався в рамках поняття «відносини», які мають двомірну будову, будучи одночасно і відносинами суб'єкта до об'єкту, і міжсуб'єктними відносинами. Оскільки таким відносинам властива вибірковість і певний ступінь прояву, то початковим для визначення суті відносин може бути поняття «Спрямованість особистості». Саме спрямованість особистості фіксує і відображає найважливіші елементи внутрішньої структури останнього, що існує у вигляді динамічної системи потреб і мотивів, установок і намірів, інтересів і переваг, які і складають аксіологічну сферу особистості. В зв'язку з цим можна стверджувати, що ціннісні орієнтації є базальною психосоціальною освітою, субстратом, що є, з одного боку, «життєвим кредо», з іншого – всією життєдіяльністю людини.

## РОЗДІЛ 2

### ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ

#### 2.1 Педагогічні основи становлення аксіологічної парадигми в освіті

У сучасних умовах народжується нова галузь педагогіки – педагогічна аксіологія – наука про цінності освіти, їх природу, функції, структуру, взаємозв'язки. Спочатку про цінності говорили як про елементи структури етичного виховання, як про найважливіші складові внутрішньої культури людини, які, виражаючись в установках, властивостях і якостях, визначають відношення людини до суспільства, природи, інших людей, самої себе. В керованому освітньому процесі ціннісні орієнтації виступають як об'єкт діяльності вихователя і самих вихованців. Звідси витікає, що розвиток аксіосфери вчителя, повне і органічне освоєння цінностей школярами є умовами оптимальності процесу етичного виховання як основи духовного розвитку особистості.

Система ціннісних орієнтацій особистості, що існує в певному соціокультурно-історичному контексті, є психолого-педагогічний гарант її стабільності і позитивної активності. Будь-яка деформація ціннісної системи, пов'язана з переглядом ідеалів, потреб, звичок, що проектують відношення людини до самої себе і навколишнього світу, на якийсь час пригнічує в особистості конструктивний початок. Проте останнє розповсюджується не на всю структуру ціннісних орієнтацій, а лише на ті позиції, які пов'язані з сферами міжособистісних відносин і професійних обов'язків. У сфері ж духовно-онтологічного існування особистості спостерігається зворотне – гіперпродуктивність, що виражається в актуалізації широкого спектру цінностей: національних, загальнолюдських, релігійних, цивільних та ін. При цьому в ціннісному просторі особистості порушуються ієрархічні зв'язки і залежності між окремими орієнтаціями різних потреб і відносин, внаслідок чого виникає ціннісний конфлікт, який нерідко виявляється в невротичних реакціях і соціальній апатії.

Для стабільного існування ціннісних орієнтацій в професійно-педагогічній сфері потрібна науково обґрунтована побудова системи формування аксіологічних основ особистості, що спирається на розроблені теоретичні основи педагогічної аксіології як науки про цінності і ціннісні орієнтації вчителя, учнів, освітньої системи в цілому, які передбачають розвиток ідеально-нормативного підходу до оцінки явищ освітнього порядку і вибудовування на цій основі повноцінної педагогічної системи.

Оскільки освіта – це фундаментальна основа і одне з джерел створення у вихованців реальних уявлень про справжні і уявні цінності людини в різних життєвих сферах, то розробка ціннісного каркаса освіти, системи пріоритетних цінностей, педагогічних технологій відповідної орієнтації є необхідним і значущим кроком на шляху вдосконалення системи освіти, розробки стратегії її розвитку.

Підтвердженням цієї думки може служити спостереження за зміною змісту найбільш універсальних класичних цінностей.

Так, як вища цінність в епоху античності признавалася гармонійна, досконала в усіх відношеннях людина. Похідній від цієї цінності можна рахувати ціннісну категорію «краса», яка відображала, перш за все, оцінку особливого душевного і тілесного стану людини.

Під час епохи Відродження уявлення про людину було доповнене завдяки включенню в систему критеріїв ідеальної людини таких характеристик, як активність, творчість. Примітно, що в цей час ідеал людини як ціннісний орієнтир припускав яскраво виражену етичну характеристику. Таким доповненням стала категорія «добро». В епоху Просвітництва цінність людини була осмислена з позицій її унікальності та неповторності. Знаменита формула: людина – самоціль, а не засіб – була побудована на вірі в безмежні можливості людини, в її волю і розум. Ідеал людини в цей час визначався такими соціально-політичними цінностями, як рівність, справедливість, свобода. В новий і новітній час в рамках комуністичної доктрини класичне уявлення про людину як вищу цінність було доповнено класовим підходом: суспільним ідеалом стала людина, що бере участь в комуністичному будівництві.

Приведене міркування показує не тільки трансформацію цінностей в ході історичного розвитку, але і їх органічний взаємозв'язок і взаємообумовленість.

Одним з перших у вітчизняній педагогічній науці проблему цінностей освіти проаналізував академік РАО Н.Никандров [98], пояснюючи звернення до педагогічної аксіології наявністю справжньої соціальної кризи, яка виражається перш за все в згасанні моральності в суспільстві, заміні духовних цінностей якимись сурогатами. Серед безлічі різноманітних цінностей Н.Никандров виділяє дві основні групи; загальнолюдські і національні, діалектичний підхід до яких дозволяє побачити рівнозначність і взаємопереплетіння цих аксіологічних орієнтирів. Визначаючи загальнолюдські цінності і з'ясовуючи їх роль в педагогічному процесі, Н.Никандров бачить в них перш за все такі цінності, які розділяються більшістю людей і можуть бути етичною підставою для людської поведінки, сконцентрованою в системі моральних норм. Як загальнолюдські цінності може виступати і ідеал людини як стрижень фундаментальних цінностей – добротність.

Загальнолюдські цінності, розвиваючись і змінюючись в історії людства, створювали основи для самозбереження людства, передбачали зближення позицій різних груп людей, забезпечували врахування інтересів один одного і, затверджені на світових форумах, входили в документи як правила, принципи, важливі для всіх.

Тим часом вагомість національних цінностей обґрунтовується, по-перше, могутнім національним духовним корінням України, по-друге, тим, що на початку життя кожної людини повинні бути цінності пошани і любові в сім'ї, самобутність культурних традицій, мови країни мешкання. Це духовний витік, що живить людину все життя. Як відзначає Н.Никандров, з національних цінностей слід починати, не забуваючи про цінності загальнолюдські. Важливо підкреслити і ті національні цінності, які виділяються як вічні, властиві Україні:

соборність, колективізм, щедрість душі, перевага духовних цінностей матеріальним, патріотизм і т. п. При цьому Н.Никандров вважає за необхідне повернення до справжніх духовних цінностей, зокрема з опорою на православ'я.

Звертаючись до системи освіти, Н.Никандров [99] пред'являє її ціннісну підставу, яка виражається в інтеріоризації цінностей вчення, пошана до себе і інших, відповідальність. Слід мати на увазі, що цінності пронизують всю систему освіти і, працюючи з учнями, виховуючи і навчаючи їх, ми передаємо цінності. Правда, не всі цінності однаково привабливі для учнів, тому в аксіологічному процесі можливі розбіжності. Проте вони тільки сприятимуть розвитку особистості, якщо пам'ятати слова Блаженного Августина: «У головному – єдність, в спірному – свобода, в усьому – любов».

На наш погляд, у вирішенні питань розвитку педагогічної системи важливо спиратися на такі ідеї Н.Никандрова, в яких він підкреслює значення змістовного аспекту, тобто самого набору цінностей і вторинність цілей по відношенню до цінностей освіти. Піддаючи аналізу набір професійних (корпоративних) цінностей, свого роду кодексу честі, Н.Никандров вважає, що вони допомагають зберегти свою ідентичність, своєрідність, але все-таки простір духовних цінностей набагато ширший, глибший і вагоміший.

Головним висновком, який цілком закономірний в сьогоденній освітній ситуації, може бути теза Н.Никандрова про те, що шлях в майбутнє лежить через духовне утворення нашого суспільства, виховання молоді в дусі традицій і цінностей.

При вивченні проблеми ціннісних орієнтацій виділяється перспективна точка зору К.Абульханової-Славської, яка може підсилити педагогічну позицію в розгляді аксіологічної складової освіти. Ціннісні орієнтації в її трактуванні зв'язуються з основами стратегічного напрямку життя людини. К.Абульханова-Славська переконана в тому, що найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей [4, с. 69]. Причому мова йде про цінності самого високого рівня – духовні. А якщо взяти до уваги те, що ці цінності повинні придбати статус життєвих принципів, то їх реалізація і є базис життєвої стратегії. Таким чином, існує умова, без якої розвиток аксіологічної сфери особистості неможливий. Це наявність гармонії між свідомістю і відчуттями. Саме розвинені відчуття складають сенс життя людини і виступають основою для активних духовно-інтелектуальних пошуків. К.Абульханова-Славська розглядає цінність як сенс життя в широкому аспекті. Сенс життя відображає процес вироблення, привласнення і здійснення цінностей. Сенс життя виражається і в дуже значущій здатності людини «переживати цінність життя, задовольнятися нею», «переживати цінність життєвих проявів своєї особистості [4, с. 73]».

Сенс життя, система цінностей особистості, на думку К.Абульханової-Славської активно впливає на вибір життєвих цілей і мети особистості по їх досягненню. Крім того, в цьому процесі цінності виступають як внутрішня життєва «опора», що додатково вказує на могутній потенціал аксіологічних орієнтирів. Важливо відзначити і те, що життєві цілі і цінності

найбезпосереднішим чином зв'язані, а досягнення життєвих цілей, здійснення цінностей підсилює сенс життя і висуває нові перспективи.

Аксіологічна система в трактуванні К.Абульханової-Славської розвивається у відносинах, що динамічно змінюються, орієнтованих на життєві цінності. На вищому рівні відносин реалізуються духовні цінності. В цих умовах стверджується цінність іншої людини, що є найважливішою передумовою оптимального функціонування освітньої сфери. Крім того, такий підхід вимагає величезних душевних сил, такту, доброти.

Для підготовки професіонала особливе значення має система відносин, що включає ділові і ціннісні параметри, умови для професійного зростання особистості.

Цінності в концепції стратегії життя К.Абульханової-Славської – унікальний компонент системи, який є керівництвом до дії, виразом потреб в людяності, принципом духовності людини. Для того, щоб досягти досконалості в професійній діяльності важливо будувати життя відповідно до цінностей, вчитися їх переживати, психологічно привласнювати і вести пошук нових цінностей як двигуна життєвої стратегії.

Фундаментально проблема виховних цінностей розроблялася в творчості Б.Ліхачова [81, с. 375], який проаналізував суть і основний зміст категорії «цінність», виявив їх джерела і запропонував оригінальну класифікацію цінностей виховної системи. З погляду академіка Б.Ліхачова виховні цінності – це духовні і матеріальні феномени, що позитивно впливають на людину через позитивні об'єктивні суспільні умови, обставини, відносини. Одним з важливих аспектів, що розшифровують суть виховних цінностей є наявність ідеалу особистості, сучасних уявлень про суть і призначення людини, які зумовлюють розвиток особистості. Виховні цінності в системі Б.Ліхачова є такими якостями властивості, прагнення особистості, які мають багатий внутрішній потенціал і здатні в певних соціальних умовах робити людину щасливою і корисною для суспільства.

Принципово важливою є ідея Б.Ліхачова про те, що виховні цінності, «їх ідеальні феномени, складають духовну основу, базисний духовний компонент особистості, визначають суть її внутрішнього світу [81, с. 6]». Природно, що це духовне ядро особистості виявляється в спрямованості і світогляді людини, в його знаннях, уміннях і життєвій силі, яскраво виступаючи особистісною характеристикою в соціально обумовлених відносинах, діяльності і спілкуванні.

Визначаючи умови виникнення і впливу виховних цінностей, Б.Ліхачов називає такі об'єктивні соціальні обставини, якими вже на емпіричному рівні керується вчитель. Проте, вважає вчений, ефективність виховних цінностей підвищується в разі їх теоретичного педагогічного осмислення і свідомого використання.

В ході дослідження проблеми цінностей Б.Ліхачов прийшов до висновку про наявність чотирьох основних інтеграційних джерел виховних цінностей: генетичного, індивідуально-особистісного; природного, соціумного, соціально-космічного. Перше джерело, що включає такі феномени, як інстинкти, психічні процеси, енергетичні ресурси організму, здатне, на думку Б.Ліхачова,

продукувати виховні цінності волі до життя, любові, дбайливості, колективізму, гідності, врівноваженості, волелюбності, упевненості в собі та ін.

Найважливіше базисне джерело – природа породжує такі цінності, як людяність, відвертість, краса світу, захоплення, відповідальність. Головною цінністю соціуму, як одного з невичерпних аксіологічних джерел, є людина. Саме вона – природна і всеосяжна цінність, і вона виступає творцем виховних цінностей. Правда, при цьому, на думку Б.Ліхачова, людина повинна бути духовною, мислячою, такою, що радіє, любить, страждає і т. д., що дає їй підставу об'єктивно виступати природним вихователем.

Соціум і перш за все люди проводять різного роду духовну продукцію: ідеї, знання, образи, які вливаються в духовно-ідейні інформаційні потоки, в яких містяться виховні цінності державної ідеології, наукові, етичні, релігійні і естетичні цінності. Серед цінностей соціуму виділяються образи, ідеї, ідеали, мрії, носієм яких є мистецтво.

Соціумне джерело дає імпульс розвитку матеріальних цінностей через сам факт свого реального існування і безпосереднього впливу на людину, що має велике значення в її житті. До матеріальних цінностей вчений відносить умови буття, матеріальні предмети (книги, зошити, ручки та ін.), в т.ч. матеріальні предмети, призначені для творчої, ігрової, спортивної діяльності. Матеріальні предмети володіють цінністю, оскільки сприяють залученню до діяльності, спілкування, розвивають особистість в інтелектуальному, етичному, емоційному відношенні.

Космос, як джерело цінностей, також унікальний і створює основи для розвитку таких цінностей, як романтизм, мрія, цілеспрямованість, духовна велич людини, таємниця сенсу і мети людського життя. Наукове проникнення в область Космосу ще більш звеличує людину.

Таким чином, детально розглядаючи першоджерельну базу цінностей, Б.Ліхачов прийшов до висновку про можливу різноманітність основ, що живлять потенціал аксіологічних орієнтирів.

Створюючи методологічну базу педагогічної аксіології, необхідно врахувати закони освіти і дії виховних цінностей, сформульовані Б.Ліхачовим:

- закон обов'язкової соціально-психологічної диференціації виховних цінностей як умови суспільного прогресу і соціальної адаптації людини;
- закон розквіту або занепаду цінностей відповідно до темпів і якості прогресивного еволюційного становлення або стагнації самого суспільства;
- закон стійкої залежності престижності, актуальності і популярності цінностей від об'єктивних потреб в різних областях суспільного життя, від відношення до тих або інших явищ, подій, професій в суспільній свідомості, а також від пропаганди, маніпулювання свідомістю людей засобами масової комунікації;
- закон корінної зміни цінностей відповідно до нового характеру суспільних відносин;
- закон психологічної і історичної спадкоємності в суспільній свідомості і педагогічній діяльності;



– закон руху, переміщення в суспільстві представників різних верств і груп, носіїв конкретних цінностей з однієї соціальної верстви в іншу [81, с. 22-25, с. 32- 34].

У цих законах яскраво відбивається причинно-наслідкова логіка розвитку і функціонування аксіологічних орієнтирів, їх поява, рух в соціальному просторі, зміна в зв'язку з особливостями історичного часу.

Аналіз джерел, що породжують цінності, осмислення специфіки ціннісної сфери з позицій тимчасової протяжності, якісних показників, місця у виховній системі і оптимальності дії, дозволив Б.Ліхачову створити оригінальну систему класифікації цінностей, виділивши вічні – загальнолюдські; скороминуші – конкретно-історичні; стійкі – ментальні, етнічні; індивідуально-особистісні і запозичені з інших культур. Такий підхід цілком виправданий і звертає нашу увагу на проблему повноти і всебічності фіксації системи цінностей. Безумовно, всі вищеназвані компоненти аксіологічної системи наповнюються соціальним, духовним і матеріальним змістом і дозволяють побачити широкий діапазон цінностей, її головні складові, якими може керуватися освітня система, вчитель і учень.

Один з провідних дослідників проблеми підготовки педагогічних кадрів академік В.Сластьонін не одноразово звертається до проблеми ціннісних орієнтацій вчителя [121]. Розглядаючи структуру особистості вчителя, його професійну самосвідомість, він виділяє пріоритетне положення професійно-ціннісних орієнтацій, визначаючи їх як стрижневе утворення особистості вчителя, системний компонент професійної культури, що детермінує готовність до освітньої діяльності відповідно до високих духовних цінностей, вірність гуманістичним ідеалам. Визначення професійно-педагогічних орієнтацій підкреслює їх головну характеристику – вибірковість відношення вчителя до професії, особистості вихованця.

Принципово важливо, що В.Сластьонін [121] пов'язує цінності педагогічної діяльності з можливістю задоволення матеріальних, духовних потреб вчителя і, виходячи з цього, класифікує цінності педагогічної діяльності таким чином:

- цінності, сприяючі затвердженню вчителя в суспільстві;
- цінності, що впливають на розвиток комунікативної культури;
- цінності, що ведуть до самовдосконалення;
- цінності самовираження;
- цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами.

Розглядаючи професійні цінності, вчений виділяє також цінності самодостатнього і інструментального типів. Цілком зрозуміло, що цінності самодостатньої властивості є цінностями-цілями, що визначають стратегію, перспективи і змістовне наповнення професійної діяльності: суспільна значущість праці, різноманітність і креативність педагогічної діяльності; самоствердження в педагогічному процесі; велика відповідальність перед суспільством; любов до дітей та ін. Природно, що вищеназвані цінності відбиваються в цілях діяльності вчителя, виражаючи результат розвитку

особистості учня, професійної культури вчителя і т. д.

Інструментальні цінності – це свого роду способи досягнення цінностей-цілей, теоретичний і технологічний підходи до організації професійної освіти вчителя і його діяльності. До них відносяться суспільне визнання праці педагога, відповідність здібностей особистості характеру педагогічної діяльності, професійне зростання та ін.

Принципове значення має акцент на гуманістичний ідеал і гуманістичну природу цінностей педагогічної діяльності, які визначають сенс діяльності вчителя, призначення професії. На думку В.Сластьоніна, гуманістичні цінності складають фундамент професійно-педагогічної культури і включають цінності:

- загальнолюдські: людина, дитина, вчитель, творча індивідуальність;
- духовні: педагогічний досвід людини, педагогічні теорії, способи педагогічного мислення та ін.;
- практичні; педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності та ін.;
- особистісні: педагогічні здібності, індивідуальні якості педагога, ідеали вчителя та ін.

В процесі інтеріоризації цих цінностей відбувається надзвичайно значущий поворот до вирішення питань розвитку особистості, творчості, доцільній комунікації з дорослими і дітьми, обміну духовними цінностями, професійної співпраці та ін. Це дозволяє достатньо точно збудувати стратегію сучасної педагогічної освіти і організувати підготовку вчителів школи на основі глибокого проникнення в суть духовних орієнтирів педагогічної праці.

Багато вчених, що працюють в площині освітніх цінностей, прагнуть визначити круг найбільш значущих і таких аксіологічних орієнтирів, що володіють унікальною силою дії на учасників педагогічного процесу. Звертаючись до «живого знання», аналізуючи секрети унікальної освітньої площини, В.Зінченко [57] переконаний, що аксіологічні орієнтири освіти повинні відповідати загальнолюдським цінностям. Для уточнення спектру ціннісних ліній вчений звертається до творчості В.Солов'єва і його ціннісно-ієрархічної шкали, що включає цінності духовного, інтелектуального, соціального як віддзеркалення трьох основних областей людської діяльності. Цілковито зрозуміло, що для освітньої системи це провідні цінності як для всієї сукупності компонентів, так і для індивідуумів, і саме система освіти повинна створити умови для їх досягнення, надати кожному можливість зіткнення з унікальними ціннісними опорами. Проте названа тріада (духовне, інтелектуальне, соціальне) – це тільки початкова система координат, здатна розширюватися, визначатися. Джерел же продукування фундаментальних цінностей достатньо багато. Важливо відзначити, що В.Зінченко переконаний в тому, що головним суб'єктом цінностей, цілей і шляхів їх досягнення в сучасних умовах стає система освіти. Також вчений підкреслює особливу значущість власної ідентичності вчителя з наукою, культурою, етносом, з учнями, навчальним предметом. Від цього багато в чому залежить ідентичність учня.

Система освіти, на думку В.Зінченко, стикаючись з багатообразним світом цінностей, вимушена трансформувати їх, заглиблювати, ставити цілі і пропонувати засоби освітньої діяльності. І найголовніше – перевести цінності в статус органічних, іманентних освіти. Головною цінністю системи освіти, на думку В.Зінченко, є її здатність відкрити, сформувати, зміцнити індивідуальні цінності освіти у своїх вихованців [58, с. 11]. Так народжується безперервна лінія наближення до загальнолюдських цінностей, відбувається духовна робота нашої освіти. Розглядаючи цей процес і підкреслюючи його великий сенс, В.Зінченко затверджує найважливіший постулат аксіологічної педагогіки: сенс цінностей в освіті принципово відкритий. Це дозволяє бути освіті вільній, різноманітній, що у свою чергу є умовою її стійкості та стабільності.

Таким чином, організований освітній простір забезпечує можливість вибору оптимальних освітніх стратегій і технологій, а педагог на цьому освітньому просторі повинен володіти терпимістю до нової різноманітності, вступати в доброзичливі професійні дискусії. При цьому, підкреслює В.Зінченко, треба враховувати, що без внутрішньої різноманітності людського універсуму і розуміння цінності цієї різноманітності не можливий ні індивідуально-особистісний, ні національний, ні глобальний розвиток.

Серед цінностей системи утворення В.Зінченко виділяє свободу, добро, знання, розуміння, мистецтво, пошану до особистості учня та ін. Особливе місце в системі цінностей займають духовні орієнтири, душа. Про союз школи з душею В.Зінченко говорить як про необхідний детермінант для *школи розуміння*, в якій взаємозв'язані пізнання, взаємопізнання і терпимість.

Цінності в педагогічній системі В.Зінченко живі, відкриті, сприяючі особистісному зростанню. Над ними, вважає вчений, треба постійно роздумувати. І чим глибше процес залучення до цінностей, тим доцільніше світ освіти вводить людину в інші світи: світ знань, світ діяльності, світ відчуття, світ людини.

Розгляд проблематики ціннісних орієнтацій в педагогічній системі безпосереднім чином пов'язано з розвитком культури особистості. Серед педагогів, які активно розробляють зв'язки аксіологічних і культурологічних підходів в педагогіці, виділяється позиція професора Н. Щуркової [156]. Слід зазначити методологічну тезу професійно-педагогічної діяльності вченого: виховання – це входження людини в культуру. Відзначимо, що в даному випадку входження в культуру розглядається як процес філігранної роботи педагога з особистістю вихованця. Це довготривалий процес привласнення цінностей ціною складних духовних зусиль кожної людини. І чим складніший ціннісний круг, тим більше зусиль він вимагає від вихованця. В цьому Н.Щуркова бачить шлях до гідного життя людини. Цілком очевидно, що таке життя повинне бути наповнене високим духовним змістом. Виділяючи основи життя, гідного людини, вчений підкреслює фундаментальність аксіологічної трійці: Добра – як блага для «іншої людини», Істини – як об'єктивної реальності, Краси – як гармонії змісту і форми. По суті справи, цю позицію в повній мірі можна назвати життєстверджуючою, оскільки Н.Щуркова вважає, що виділені початки здатні давати загальну захищеність, свободу, стан

насолюди. В цьому випадку життя стає високою цінністю, до якої людина відноситься дбайливо, якою вона дорожить.

Н.Щуркова в своїх педагогічних пошуках звертається до культурологічних цінностей, вироблених людством, що дає духовні сили в сучасних умовах. Її переконаність в тому, що педагог як представник культури повинен пропонувати своїм вихованцям вищі цінності і формувати до них особливе відношення, співвідноситься з організацією виховного процесу на основі щоденного ціннісного вибору.

На наш погляд, дуже точно і глибоко на філософсько-педагогічній основі Н. Щуркова формулює саме поняття «цінність». Це «те, що значуще для життя людини, той переважний об'єкт, присутність якого надає вплив на змістовний хід життя [34, с. 35]». Особливо значущою з педагогічної точки зору є характеристика цінності як світу «свободи, творчості, гри людських сил, автономії і незалежності від випадку, постійного духовного збагачення [34, с. 36]».

У цих визначеннях можна виділити головні позиції, які стверджують цінність як «логічний центр» педагогічної теорії і практики: *вплив на змістовний хід життя людини, можливості духовного збагачення особистості; система свободи, творчості і гри людських сил*. В зв'язку з цим цілком доцільно вибудовується процес формування ціннісних відносин. Чинники, сприяючі цьому процесу, на які звертає увагу Н.Щуркова, це постійний ціннісний вибір (в т.ч. на прикладі альтернативних вирішень педагога); безпосереднє відтворення вихованцями ціннісних відносин у взаємодії з навколишньою реальністю; осмислення самим суб'єктом змісту, форм прояву і загального значення цінностей в житті людини.

В освітній системі, основою функціонування якої є ціннісні орієнтири, механізмом формування аксіосфери особистості є ціннісно-орієнтовна діяльність, а самі цінності в своєму виховному значенні відтворюються саме у момент діяльності і додають імпульс процесу пошуку відповідей на найголовніші життєві питання. Ймовірно, що в роботі з вихованцями Н. Щуркова широко використовує умовно-ігрові ситуації, арсенал яких в педагогічній системі цього талановитого педагога великий («Чарівний стілець», «У дзеркала», «Магазин однієї покупки», «Три бажання», «Знайшов на дорозі...», «Етичний тренінг» та ін.).

На наш погляд, система виховання, модель якої розроблена Н.Щурковою, є перспективною і здатна вирішувати актуальні проблеми розвитку особистості, становлення людини культури, орієнтованої не тільки на вічні, але і на сьогоденні цінності життя.

Світ цінностей досить часто зв'язується з поведінковим стилем педагога. Причому, деякі дослідники, вивчаючи специфіку ціннісних орієнтацій, намагаються розглядати їх порівняно з тими нормативними ціннісними орієнтаціями, які задавалися десятиліттями «зверху» як свого роду поведінкові стереотипи, прямий вираз авторитарної педагогіки. Наприклад, дослідник Г.Ксензова, проводячи порівняльний аналіз індивідуальних і нормативних

ціннісних орієнтацій, показує їх специфіку через особливості поведінки вчителя [76, с. 44]:

Таким чином, дослідницькі підходи провідних вчених-педагогів і практиків системи освіти обґрунтовують побудову основ нової педагогічної парадигми, в якій аксіологічний базис буде унікальною сполучною ланкою між теоретичними і практичними складовими науки. Ціннісні підстави дозволять подолати статично-описовий підхід в педагогіці і змістовно наповнити освітню сферу. Розробка основ педагогічної аксіології має на увазі виявлення природи і джерел цінностей, закономірностей їх функціонування, діалектики загальнолюдських і національних цінностей.

Нам представляється значущою позиція вчених по відношенню до ціннісних орієнтацій системи освіти. Цінності визначаються як стрижньове утворення особистості, системний компонент культури, вираз потреби в людяності. Слід врахувати і точку зору, що розглядає систему освіти як головний суб'єкт цінностей і шляхів їх досягнення. Очевидно, що в зв'язку з цим принципова відвертість системи освіти в ціннісній сфері, наявність ціннісного вибору, створення можливостей для відтворення ціннісних відносин, осмислення суті аксіологічних позицій, ціннісно-орієнтаційна діяльність – чинники розвитку ціннісної системи особистості. Функціонування духовних, інтелектуальних, соціальних цінностей в освіті дає можливість доцільно включати аксіологічні позиції в різні області людської діяльності.

В цілому ж розробка аксіологічної парадигми освіти дозволить визначити стратегію і перспективи розвитку педагогічної системи, розкрити потенціал і змістовне наповнення української освіти.

## **2.2 Формування ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів як завдання педагогічної аксіології**

Пошук підходів у формуванні ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя зумовлений перш за все тим, що проблема духовного становлення молодого покоління у всі часи була значущою для розвитку особистості і суспільства в цілому. Від рівня вихованості вчителя залежить потенціал освітньої системи, можливість її протистояти нововведенням, далеким від національно-історичного коріння і не здатних давати імпульс розвитку вітчизняної освіти.

У відомих фундаментальних основах виховної системи майбутніх вчителів, зокрема у Національній доктрині розвитку освіти України на рівні принципів державної політики відмічено, що освіта повинна бути гуманістичною, а загальнолюдські цінності, життя і здоров'я людини, її вільний розвиток – пріоритетні позиції у функціонуванні освітньої сфери.

В зв'язку з цим виховний процес майбутнього вчителя актуалізується як залучення до духовних і матеріальних цінностей суспільства, традицій і культури через власну активність особистості. Дослідники виховного процесу у вищому навчальному закладі (І.Бех, І.Льїнський, В.Слободчиков, Є.Чепурних

та ін.) в цілому вважають за необхідне реалізувати наступні напрями виховного процесу майбутніх фахівців:

- формування духовних ідеалів майбутніх професіоналів на основі залучення до основ вітчизняної культури, традицій;
- якісна підготовка фахівців, здатних зберегти і примножити духовні цінності;
- включення студентів в творчу діяльність духовного саморозвитку;
- участь майбутніх фахівців в творчій діяльності;
- створення виховуючого середовища, що безпосередньо впливає на формування особистості професіонала і т. д.

Концептуальні положення аксіологічно орієнтованої системи виховання полягають в тому, що молода людина, сьогоденний студент, одночасно є носієм загальнолюдських цінностей і цінностей української культури, що сприяє розвитку національної самосвідомості і вхідного в світовий контекст рівня культури особистості. При цьому майбутній фахівець слідує тим цінностям, які є основою його професійної діяльності і вже ним інтеріоризовані, і вибирає більш складні ціннісні орієнтації, сприяючі його особистому і професійному зростанню.

Виховна робота у вищому навчальному закладі, як правило, будується на принципах різного рівня. Концептуально важливі принципи гуманізації, демократизації, індивідуалізації, варіативності і відвертості виховання. На загальнопедагогічному рівні основоположне значення мають принципи активності і самостійності, свідомості, систематичності і послідовності, спадкоємності у вихованні та ін. В організаційному плані значущі принципи системності дії на всіх етапах безперервної освіти; реалістичності в конкретних умовах виховної системи; безперервності на всьому протязі розвитку особистості; диференціація виховання з урахуванням статі, віку, індивідуальних особливостей; оригінальності форм і методів виховання на різних етапах становлення особистості і т. д. Оскільки виховний процес у вищому навчальному закладі доцільно переходить в самовиховання, то слід підкреслити принципи в рамках цього процесу: активність особистості, створення ситуації вибору, креативність, співпраця та ін.

Головною метою виховного процесу у вищій школі є створення цілісної особистості, здатної самостійно і творчо мислити, яка має відчуття власної гідності, розуміє своє призначення і зберігає свій особистісно-професійний статус не дивлячись ні на які обставини.

Система виховання майбутніх вчителів – складна освіта і передбачає таксономію цілей, свого роду цільовий функціональний вузол, що включає цільові параметри, статусне положення яких достатньо високе:

- подальший розвиток соціального і життєвого досвіду студентства, мотиваційної сфери, соціально-комунікативних умінь;
- формування навиків ухвалення рішень в послідовному і відповідальному здійсненні своїх соціальних функцій;
- підтримка професійного зростання;

– громадянське самовизначення;

– усвідомлене формування соціально прийнятого способу життя,

Реалізація вказаних цілей припускає:

а) оптимізацію аксіологічної, правової, методичної, організаційно-економічної бази виховання;

б) розробку змісту, форм і методів виховання, адекватних функціям педагогічного навчального закладу, а також моделі фахівця-педагога;

в) відродження традиційних виховних справ і технологій;

г) створення необхідних умов для самореалізації особистості.

Особливу увагу слід приділити формуванню базової культури особистості вчителя. Культура може виступати як системоутворююча структура, в рамках якої здійснюється виховний процес. Через призму культури майбутній педагог формує професійно-педагогічний світогляд, творчий потенціал і особистісні якості.

Для реалізації ідей базової моделі культури вчителя у виховному процесі вищої школи необхідно вирішувати наступні завдання:

а) створення умов для максимально повного освоєння духовних цінностей, накопичених як українським суспільством, так і людством;

б) надання допомоги майбутньому фахівцеві в розкритті його внутрішнього потенціалу, сприяючи його самореалізації;

в) стимулювання рефлексії студента, перш за все для вироблення індивідуального стилю поведінки;

г) виділення і пред'явлення студентам цінностей соціокультурної сфери, особистісні і національні достоїнства, загальнокультурної і професійної діяльності;

д) забезпечення емоційних переживань радості життя, впевненості у власних силах та ін.

Розглядаючи виховний процес студентів у вищому навчальному закладі з позицій його аксіологічного потенціалу, слід відмітити, що основними виховними силами у вищій школі є студентське співтовариство, особистість викладача, громадські організації, кожна з яких має свою систему цінностей і визначає зміст, форми і методи виховної роботи. Для повноцінного розвитку особистості майбутнього фахівця необхідна доцільна дія на його когнітивну, емоційну і діяльнісну сфери, інтеграція внутрішнього наповнення, що дає можливість розвитку аксіосфери професіонала.

Найвірнішим орієнтиром у виховному процесі сучасної вищої школи є духовність вчителя, що розвивається на трьох рівнях, які переплітаються і взаємодіють на внутрішньому світі особистості, реалізуючи себе в єдиному освітньому просторі. По-перше, вона виявляється в оволодінні вчителем багатствами культури людства. Природно, що вчитель не в змозі освоїти весь досвід світової спільноти, проте головним показником є ступінь оволодіння досягненнями національної і загальнолюдської культури. При цьому принципове значення має і те, що вносить до культури сам вчитель, які цінності соціальної або духовної властивості стають надбанням системи освіти.

По-друге, духовність вчителя виражається в емоційно-почуттєвому прояві особистості педагога. Очевидно, що духовність актуалізується на духовності як інтегральній характеристиці особистості, що включає щире бажання зрозуміти іншу людину, ввійти в її положення, проявити м'якість і гнучкість характеру, реалізувати прагнення допомогти людині. Людина духовна – це особистість доброзичлива, делікатна, тактовна, для якої пошана і увага до іншої людини – непорушні істини відносин, а гідність людини – найважливіша цінність в організації освітнього процесу. Оскільки віковий діапазон людей, з якими взаємодіє педагог, широкий, вчителю необхідно проявляти доброзичливість з урахуванням наявних особливостей, особливо підкреслювати свою прихильність до підростаючого покоління, потребує комфортних емоційних умов. Завдяки емоціям педагог може знаходити джерело енергії і життєві сили для вирішення професійних завдань. Більш того, емоційний фон освіти має принципове значення для якості роботи, у зв'язку з чим актуальним проявом духовності педагога є створення відповідної атмосфери в освітньому середовищі.

Найважливішим рівнем, що характеризує духовність, є, по-третє, поведінковий «малюнок» діяльності педагога. У ній явно проступає духовний початок вчителя. Як правило, духовність вчителя виражається через вміння поступати відповідно до своїх етичних переконань, за допомогою дій, що демонструють гармонійне співвідношення особистих потреб і потреб інших людей (учнів, колег, батьків і т. п.). Особливо слід підкреслити здатність творити добро і вміння виразити себе, свій потенціал і внутрішній світ через цей процес.

Духовні орієнтири, що викристалізувалися в ході тривалих спроб людства усвідомити свою суть, сьогодні можна виразити такими ціннісними категоріями, важливими для професійної підготовки майбутнього вчителя: свобода, обов'язок, совість, добро, краса.

Свобода, як стан душі людини, забезпечує їй природне і тому найбільш органічне і повне самовираження. У діалектико-матеріалістичному вченні під свободою мається на увазі найважливіший соціальний механізм поведінки, який визначається як «усвідомлена необхідність». Останнім часом під впливом філософії екзистенціалізму під свободою частіше розуміється пізнана внутрішня необхідність. Людина вільна не тоді, коли, знаючи закони суспільства або природи, вона може здійснювати або не здійснювати якісь вчинки, а тоді, коли вона не може не робити те, що вважає для себе необхідним, наприклад, врятувати іншу людину з ризиком для власного життя. Тому не можна не погодитися з великим російським мислителем Н.Бердяєвим, який більш за півстоліття назад писав: «Свобода особистості не є її право, це поверхневий погляд. Свобода є обов'язок, виконання покликання... Свобода не повинна бути декларацією прав людини, вона повинна бути декларацією обов'язків людини, обов'язку бути особистістю [22, с. 42]».

Зовнішня і внутрішня сторона поведінки людини співвідносяться з такими ціннісними категоріями, як Обов'язок і Совість. Обов'язок можна визначити як сукупність суспільних вимог до поведінки, які, будучи прийнятні



людиною, стають обов'язком. Залежно від рівня духовного розвитку особистості, уявлення про обов'язок і необхідність виконувати його у різних людей істотно розрізняються. У духовно багатих людей поведінка обумовлена не тільки вимогою обов'язку, але і велінням совісті. Це означає, що людина здійснює вчинок не тільки відповідно до зовнішніх розпоряджень, але і внутрішніх обов'язків, тобто обов'язками перед самим собою, своєю душею. Тому в різних етичних вченнях совість визначається перш за все як свідомість і відчуття моральної відповідальності за свої вчинки не перед суспільством, а перед своїм «я». Як і інші духовно-етичні поняття, «совість» абсолютно не пов'язано з матеріальною стороною життя людини, забезпечуючи саме етичний самоконтроль і самозвіт людини, які виявляються у відчутті недостатку – незадоволеність собою, гордості або сорому за свою поведінку. Поза сумнівом, що в системі етичних цінностей совість займає провідне місце, бо служить показником наявності у людини душі, сформованості у неї «вищих почуттів». Совість завжди має гуманістичний вектор, реалізуючись виключно в доброму вчинку, в добрі. Добро, як відомо, протягом багатовікової історії і культури людства завжди виступало мірилом моральності. Включаючи всю сукупність етичних норм і вимог, добро сьогодні також є найважливішим ціннісним орієнтиром для суспільства і особистості, надаючи останньому можливість достовірно вільної і гуманної самореалізації. Будучи загальною характеристикою поведінки людини, добро «вимагає», щоб ця поведінка була відповідною по мотиву і результату, меті і засобам. Якщо ж благі наміри не підкріплюються людяними і життєстверджуючими результатами, то такий вчинок лежить за межами добра.

У ряді духовних цінностей особливе місце займає краса. Будучи перш за все позначенням відношення людини до матеріального, такого, що існує в природному або перетвореному вигляді, краса виступала як характеристика етичних явищ, тобто поведінки людини як відносини до самої себе і інших людей. Існування краси в якості духовно-етичного орієнтиру було викликано культурною потребою суспільства встановити співвідношення між фізичним існуванням людини і його внутрішнім буттям. Сьогодні провідні змістовні ознаки цього чуттєво-понятійного феномена: гармонійність, досконалість, цілісність – є не тільки основою цілісної оцінки людини в єдності її духовної і фізичної сторін, але і привабливими орієнтирами для самовдосконалення.

Одночасно з духовно-етичними цінностями виділяються цінності соціально-світоглядного характеру, регулюючи відносини людини до державно-суспільних інститутів, джерел і умов життєдіяльності суспільства і особистості. До таких цінностей відносяться аксіологічні орієнтири: земля, сім'я, праця, світ, природа та ін.

Виділення цих понять як пріоритетних і перспективних напрямів виховання сучасних студентів викликане не тільки досягненнями цивілізації, але і її негативними наслідками. Інтелектуально-технічний і технологічний стан людства при величезній відмінності в матеріальному і культурному існуванні різних країн і народів сьогодні стоїть перед реальною загрозою самознищення.

Останнє може відбутися не тільки в результаті широкомасштабної війни із застосуванням засобів масового знищення, але і внаслідок техногенної катастрофи, прообраз якої можна бачити в Чорнобильській аварії, тому, щоб якщо не усунути, то хоча би зменшити або відсунути загрозу знищення Землі як планети і людства, сьогодні необхідна консолідація перш за все духовно-етична, різних народів і народностей, наддержав і карликових держав. Основною умовою інтеграції народів і країн в світову спільноту може бути впровадження в суспільну свідомість розуміння Землі як єдиної «інстанції», що забезпечує існування людства, виховання представників народу як «громадян світу», здатних розширювати рамки станових, регіональних, національних способів самореалізації і виходити в планетарне буття. Очевидно, щоб подібний «вихід» не позбавляв особистість самотності, щоб людина не розчинилася у просторі та часі, їй необхідна певна соціокультурна прикріпленість. В сучасній системі цінностей роль соціально-культурного визначника і стабілізатора особистості відводиться сім'ї.

Людина, вступаючи в третє тисячоліття, повинна реалізувати себе як активна і діяльна істота. Тому значною цінністю для неї повинні стати праця як творче явище. Причому, творчість в цьому випадку розуміється широко: і як створення витворів мистецтва, і як звершення наукових відкриттів, і як «любовне створення» предметів і речей, що полегшують життя людей. Етична суть праці полягає не тільки в «людяності» її результату, але і в тому, що, будучи універсальним способом самовираження, праця сприяє самоствердженню людини і тим самим, стає джерелом задоволення і радості.

Для того, щоб праця стала творчістю і одночасно природною потребою людини, необхідні спеціальні умови, найважливішим серед яких є мирне існування. Дійсно, якщо людина впевнена, що її робота за своєю суттю «людяна», що результати її праці принесуть користь людям, що її життя поза небезпекою, то праця знаходить в її житті етичний зміст. Таким чином, мир відкриває шлях до матеріального і духовного благополуччя суспільства, кінець кінцем і всього людства. Свідомість людей XXI століття повинна прийняти просту думку: миру, як єдиному гарантові існування людства, альтернативи немає, бо війна – це «кінець світу».

Благополуччя людства визначається не тільки миром, але і станом природи, який сьогодні можна позначити як екологічна катастрофа. Втручання людини в навколишній світ дійшло до такої межі, яка позбавляє природу можливості самовідновлення. Тому в системі життєво важливих цінностей природа займає рівне з миром положення.

Приведені цінності сьогодні широко представлені в соціокультурній сфері України. Вони активно пропагуються засобами масової інформації, є основою діяльності різних формальних і неформальних структур (об'єднань, союзів, клубів). Правда, при цьому вони нерідко затінюються парадигмою економіко-політичних орієнтирів типу ринок, демократія та ін. В цілому ж, відповідаючи національно-культурним традиціям і перевагам українського народу і багато в чому маючи можливість органічно поєднатися з ними,

загальнолюдські цінності, разом з національними, повинні стати безперечними орієнтирами духовно-етичного виховання молоді України.

Специфіка виховання у вищій школі полягає в тому, що цей процес не має строгої регламентації, як це було в недалекому минулому. Вища школа вільна вибирати ціннісні орієнтири як концептуальну базу навчально-виховного процесу на свій розсуд. Між тим ціннісні орієнтації повинні бути представлені як багатовимірне явище, інтегруюче виховання і навчання в вищому навчальному закладі. В процесі моделювання і організації виховного простору в системі освіти необхідно виділити цінності соціокультурної сфери, особистісне і національне достоїнства, загальнокультурну і професійну компетентність, що цілком узгоджується з напрямками державної політики в області освіти за умови опори на вітчизняні традиції і сучасний досвід, варіативність і відповідальність за виховання, наявність динамічного підходу до виховної роботи.

Принципове значення в процесі формування майбутнього фахівця має зміст виховання у вузівській підготовці. Це унікальна сукупність цінностей, без оволодіння якими на гносеологічному, емотивному і поведінковому рівні навряд чи можливий справжній фахівець. Система аксіологічних орієнтирів у вищій школі повинна базуватися перш за все на національних цінностях, що концентрують в собі загальнолюдське і ментальне, стимулюючих духовний розвиток особистості фахівця. Патріотизм, як унікальне зосередження любові до Вітчизни, Землі, праці, сім'ї, культури, традицій, може додати імпульс повноцінному особистісному розвитку професіонала. Відомо, що патріотичне виховання – це процес формування відношення до Вітчизни як національної цінності, розвиток таких якостей особистості, як любов до Вітчизни, відданість Батьківщині, повага до історичного минулого України, духовний зв'язок з народом. Патріотичне виховання – багатошаровий процес, в якому переплітаються різні лінії виховної системи. Перш за все, слід зазначити, що основна мета цього процесу – формування патріотизму як інтегративної характеристики особистості – може бути реалізована у разі повноцінного функціонування виховної системи освітньої установи.

Головною метою і центром патріотичного виховання є людина. Виховання організовується для людини з метою її особистісного вдосконалення, розвитку духовного початку і національної гідності. Для розвитку патріота особливо важлива опора на національні ідеали, розвиток здатності залучитися до ідеї про вищий сенс життя (досягти цього можна тільки, дізнавшись і полюбивши свою країну). Робота проводиться таким чином, що у студентів прокидається інтерес до свого внутрішнього світу, зміцнюється віра у власні можливості, здійснюється пошук внутрішніх ресурсів особистості. Створюються передумови для вільної, в рамках загальноприйнятих етичних норм, поведінки. Відносини в рамках виховного процесу будуються на принципах гуманізму, співпраці, довіри. Основна увага вихователів спрямована на формування таких якостей особистості, як відповідальність, доброзичливість, толерантність, милосердя та інших, важливих для патріота і громадянина.

Першоосновою виховання, з акцентом на аксіологічні складові, виступає формування етичної свідомості, яка припускає розкриття змісту і демонстрацію соціальної і особистісної значущості різних національних і загальнолюдських цінностей. Слід пам'ятати, що засвоєння змісту понять, що представляють ті або інші цінності, ще не означає, що вони засвоєні вихованцем. Тому важливо неодноразово показувати, як те або інше ціннісне уявлення визначає поведінка людини. Прекрасним матеріалом для такого показу виступають витвори мистецтва. Спостереження за поведінкою героїв – ефективний прийом «впровадження» в свідомість різних етичних і соціально-світоглядних категорій як поведінкових установок.

Оскільки виховання на основі цінностей припускає розвиток оціночної сфери особистості, то воно не може бути повноцінним без опори на емоції, цілеспрямоване моделювання «вищих відчуттів»: співпереживання, гордості, жалю, сорому і т. д. Емоційно-чуттєве «наповнення» окремих духовно-етичних понять допомагає вихованцям досягнути їх не тільки розумом, але і серцем, пропустити їх через свою душу. Тому потрібно широко практикувати оціночні думки, що спираються на безпосередні переживання і відчуття вихованців. Необхідно підкреслювати, що функціональність і практицизм поведінки людини – це далеко не ідеальний варіант життєвої стратегії, що в житті набагато привабливіший той, хто альтруїстичний.

Формуючи аксіологічну свідомість і емоційно-чуттєву сферу особистості студента, педагог закладає основу професійної культури, духовності. Проте часто цього буває недостатньо, щоб вихованець вільно і природно підпорядкував свою поведінку відомим правилам. Тому, найважливішим аспектом виховання на основі цінностей, слід рахувати організацію етичного вибору і досвіду етичної поведінки вихованців, в процесі якого включаються інтелектуально-вольова, мотиваційно-ціннісна і чуттєва сфери особистості. Педагог або використовує реальні ситуації, або створює спеціально такі обставини, в яких студент повинен діяти згідно ціннісному орієнтиру і культурній тактиці.

«Навчання» цінностям стратегічно направлене на пробудження в індивідові особистості самоцінної і незамінної. Тому вплив вихователя на вихованців не повинен бути повчальним, прописуючим якісь правила. Він організовується у формі паритетного діалогу між педагогом і студентом і не має прямого практичного призначення. Привласнення цінностей, їх перетворення в особистості (інтеріоризація) є тривалий і дуже особистісний акт. Тому педагогові важливо знати, що його виховні зусилля не завжди відтворюються в поведінці вихованців, що нерідко, не дивлячись на багатий арсенал використаних ним методів і прийомів, вихованець залишається непроникним для духовно-етичного впливу. Це ще раз підкреслює складність і багатогранність процесу зростання особистості.

Пропонуючи своїм вихованцям певні духовно-етичні цінності, педагог повинен усвідомлювати, що його професійна діяльність полягає не тільки в ефективному прищеплюванні цих цінностей своїм вихованцям. Іноді, через об'єктивні і суб'єктивні причини, результат взагалі не спостерігається, але це не

означає, що виховна дія не відбулася, оскільки однією з головних цілей виховного процесу є формування у вихованців духовної відвертості і сприйняття різних способів реалізації взаємин між людьми і надання допомоги в становленні поглядів, на основі яких майбутні вчителі можуть виробити індивідуальну систему цінностей і моделей поведінки.

Крім того, важливе значення для організації виховання ціннісної спрямованості має знання педагогом критеріїв формування особистості, які психологи (Братусь Б., 1994) пов'язують з типовим способом відношення людини до інших людей. Відомо, що в структурі особистості можуть бути виділені наступні рівні такого відношення:

1. Егоцентричний, який визначається прагненням лише до власної зручності і особистісної вигоди. Відношення до інших людей – суто споживче.

2. Групоцентричний, при якому людина ідентифікує себе з якою-небудь групою, і тому члени даної групи є для неї самоцінними, гідні пошани, співчуття і любові.

3. Просоціальний, або гуманістичний. На цьому рівні людина проектує себе на іншу людину: рівність в свободах, правах і обов'язках.

По суті, тільки по наявності третього рівня відношення людини до інших людей можна говорити про особистість, що володіє головними цінностями, які роблять людину людиною. Отже, в ідеалі процес виховання повинен приводити вихованців до поведінки (у широкому сенсі – до життя) за золотим правилом моральності: відноситись до оточуючих так, як ти хочеш, щоб вони відносилися до тебе. Безумовно, цей ідеал важко досяжний, але до нього слід прагнути.

Сприяючи духовному розвитку студента, викладач не повинен забувати, що сприятливою умовою такого розвитку є обстановка доброзичливості, свободи і розуміння. Тому і в навчальних і в позанавчальних ситуаціях майбутній вчитель повинен займати суб'єктну позицію. Такі цінності, як честь і гідність можуть мати позитивний вплив на формування особистості тільки при демократичному і гуманно організованому процесі. Природно, що, переконуючи вихованців в необхідності будувати своє життя на основі певних цінностей, викладач повинен пам'ятати і про те, що від його професіоналізму і людської поведінки, від його етичних рішень, які він приймає нерідко на очах своїх вихованців, залежить результат його виховного впливу. Педагог повинен відчувати особливу відповідальність за дискредитацію тих понять і цінностей, на які він орієнтує своїх вихованців.

Виховання сучасного студентства – майбутніх вчителів на основі загальнолюдських і національних цінностей здатне вирішити одне з складних завдань педагогічної антропології – зберегти людину не тільки як істоту розумну, але і надзвичайно духовну, бо тільки духовність може виступати гарантом подальшого існування людства. Сподіватимемося, що в українській вищій школі є всі можливості зробити свій внесок для вирішення цієї проблеми – формування українця як людини української по духу і планетарної по устремліннях.

Освіта є могутнім фактором розвитку духовної культури української політичної нації, вона ж може стати дієвим механізмом формування і

поширення глобальних цінностей, а також сприяти пошуку компромісів між традиційними національними цінностями і цінностями глобальної культури. У цьому зв'язку концептуальні засади і державні пріоритети розвитку освіти України, відображені у відповідних документах, відображають дві стратегічні мети: забезпечення високої якості освіти і входження в європейський і світовий освітній простір.

Освіта може і повинна сприяти зняттю динамічного напруження процесів глобалізації – йдеться про те, що сьогодні глобалізація, яка проявляється в багатоманітні стихійних і слабо керованих процесів світової соціокультурної системи, нагадує вулкан, що в будь-який момент може здійснити непередбачуваний і небезпечний викид своєї лави. Тому необхідним є загальна координація і регулювання цієї багатоманітності, що може бути ефективно реалізоване на основі принципів синергетики. Саме освіта здатна ініціювати вибудовування «культурної матриці глобалізації» і сприяти підкоренню її нормам відносної стійкості, смислу і загальнолюдських цінностей, нормам людяності і гуманізму. Зрештою, сучасна система освіти поєднує в собі три зовсім різні ціннісні виміри – вимір культури, політики і ринку. Тому, з одного боку, сучасна освіта максимально збагачена в ціннісному відношенні, що надає їй більше можливостей для підтримки глобалізаційних процесів; з іншого ж боку – вона сама перенасичена внутрішніми аксіологічними суперечностями.

## РОЗДІЛ 3 ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ

### 3.1 Професійна підготовка як предмет педагогічної аксіології

Проблема цінностей/ціннісних орієнтацій в сучасних умовах набуває актуального звучання з урахуванням всестороннього аналізу ролі педагогічної аксіосфери у формуванні особистості. Як відомо, ціннісні орієнтації розглядаються як вісь свідомості, найважливіший елемент внутрішньої структури особистості, який концентрує життєвий досвід індивіда, представляє систему переживань, дозволяє відокремити значуще від неістинного. Саме ціннісні орієнтації представляють світ відносин, значень, що фіксують і узагальнюють соціальний і індивідуальний досвід. В них відбивається активність суб'єкта. На їх основі визначається вектор спрямованості мислення і поведінки. Багатьма дослідниками доводилося те, що ціннісні орієнтації пронизують все життя в духовній і матеріальній сферах.

Наше дослідження ґрунтується на сучасних філософсько-гуманітарних підходах до онтологічного і гносеологічного осмислення феномена цінностей як аксіологічних векторів культури. При цьому цінність розглядається як багатоаспектне явище, визначуване соціальними обставинами, які мають чітко заданий культурний сенс, що укладає позитивну або негативну оцінку світу в широкому значенні. Отже, цінність є не чим іншим, як психопедагогічною освітою, в якій присутнє безпосереднє або (найчастіше) опосередковане відношення людини до середовища і самовідношення. Це відношення є результат особливого суб'єктивно-соціального за своєю природою ціннісного акту, складовими якого виступають власне суб'єкт оцінки, оцінюваний об'єкт, рефлексія оцінки і її реалізації [105, с. 194]. Оскільки людина знаходиться в середовищі свого існування в стані цілеспрямованої активності, то кожна область її взаємодії з навколишнім світом так чи інакше піддається ціннісному осмисленню. В результаті, вся сукупність різноманітних відносин людини до світу і самої себе, породжуваних вітальними потребами і символами, що модифікуються системою, і засобами культури, утворює системно-ієрархічну психічну структуру – аксіосферу, в якій умовно можна виділити дві групи цінностей – матеріальні і духовно-культурні. Останні маніфестують і забезпечують самозбереження у просторі та часі перш за все в рамках етнічної (національної) спільності.

Педагогічна аксіологія – це наука про цінності освіти, в яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, регулюючих взаємодію в освітній сфері і формуючих відносний компонент в структурі особистості.

Основи педагогічної аксіології розроблялися в працях таких філософів, як С.Анісимов, Г.Вишлецов, А.Здравомислов, М.Каган, В.Розанцев, В.Тугарінов та інш. В роботах цих вчених фундаментально аналізувалася суть аксіології, поняття про ціннісні орієнтації, їх структуру і класифікацію, можливі шляхи

розвитку аксіосфери особистості і соціальних груп. Методологічні підходи до формування ціннісної парадигми в освіті, системи ціннісних орієнтацій сформульовані такими дослідниками, як М.Богуславський, О.Бондаревська, А.Булінін, Б.Вульф, В.Додонов, Б.Ліхачов, Н.Никандров, В.Пряникова, З.Равкін та ін. Проблеми функціонування ціннісної системи в освіті, аксіологічні аспекти в підготовці майбутнього вчителя вивчалися І.Ісаєвим, В.Сластьоніним, Е.Шияновим та інш. Процес становлення ціннісних орієнтацій учнів розглядався Е.Казаковою, В.Караковським, Н.Щурковою та іншими дослідниками. Педагогічна аксіологія, вивчаючи особливості ціннісних орієнтацій, підкреслює, що їх феномен полягає в тому, що саме цінності додають стійкість особистості педагога і вихованця, визначають принципи їх поведінки, направляють інтереси і потреби особистості, регулюють мотиваційну сферу в системі освіти. Предметом педагогічної аксіології є розвиток культури відношень особистості.

Останніми роками все активніше заявляє про себе функціональне тлумачення культури як системи умов, які забезпечують людині, по-перше, самоідентифікацію і, по-друге, самотворення як соціальної істоти, актуалізує широкий спектр питань, суті, що стосуються, і ієрархії цих умов, оскільки вони забезпечують людині можливість удосконалювати свою природу і тим самим стимулюють соціальний прогрес.

Роздум над цими питаннями дозволив нам прийти до висновку, що відмічена бінарна функція культури здійснюється лише завдяки перетворюючій діяльності як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Перетворюючий характер діяльності обумовлений «конструктами» індивідуальної і суспільної свідомості, що володіють властивістю універсального моделювання відношення людини «до себе» і «не до себе». Оскільки такі «конструкти» генетично зумовлюють всілякі устремління (ідеї, сенси, установки та ін.) особистості відповідно до рівня і актуальних потреб культурно-історичного розвитку соціуму, то їх можна розглядати як специфічні поведінкові архетипи, що визначають способи і форми людського «самоіснування». Приблизно ці архетипи можна позначити такими категоріями як творчість, сенс життя, гуманізм. Причому системоутворюючим компонентом вказаної тріади, безперечно, є гуманізм, оскільки саме ця ціннісна категорія визначає *людяну* спрямованість будь-якого акту самовиявлення в межах знову ж таки *людяної* орієнтації всієї «життєвої програми» особистості.

Таким чином, гуманізм як базальний культурний архетип є самодостатнє джерело розвитку особистості і суспільства. В зв'язку з цим можна стверджувати, що якщо культура в знятому вигляді акумулює сутнісні сили людини і внаслідок цього може вважатися субстратом всієї життєдіяльності, в якій здійснюється право і обов'язок саморозвитку особистості, то гуманізм виступає стрижньовим вектором духовної спрямованості, що детермінує її ціннісну парадигму як в змістовному, так і в структурному відношенні. Релевантною властивістю його виділяється не стільки соціальність, скільки Духовність, як орієнтація на вищі цінності – Істину, Добро, Красу. Тому, якщо приймати тезу, що людина в своїй життєдіяльності керується ціннісними



структурами свідомості, то не можна не погодитися з домінуючою орієнтацією її на вказану аксіологічну тріаду, що доповнюється і конкретизується індивідуальним ціннісним континуумом. У зв'язку з цим, цілі підготовки вчителя з прагматичних позицій повинні бути перекладені на особистісно-гуманістичні перш за все, з урахуванням розвитку гуманістичних цілей освіти. Усвідомлення пріоритету розвитку внутрішнього світу особистості по відношенню до формування власне виконавських елементів педагогічної діяльності припускає переклад в аксіологічну площину всієї системи підготовки сучасного вчителя.

Функції, що визначають статус педагогічної аксіології, дозволяють виявити її специфіку. До них відносяться смислоутворююча, орієнтаційна, нормативна, регулятивна, контролююча.

Смислоутворююча функція – одна з центральних, оскільки сполучає змістовні і процесуальні аспекти освіти, стимулює інтелектуальну ініціативу. Смислоутворююча функція реалізується через актуалізацію сенсу процесу, об'єкту, виділення конкретних фактів і положень, критичне осмислення інформації, розуміння власного сенсу, інтеріоризацію цінностей, реалізацію знайденого сенсу. *Оцінююча* функція виражається в розвитку в учасників педагогічного процесу адекватної оцінки явищ дійсності і духовного життя.

Функція *орієнтації* пов'язана з можливостями на основі заданих параметрів «ієрархії цінностей» визначити пріоритетне положення особистісних, професійних характеристик. *Нормативна* функція педагогічної аксіології «узаконює» компоненти аксіосфери педагога, вихованця, що становлять системи їх взаємин, які є свого роду ціннісним зразком, «камертоном» системи навчання і виховання.

*Регулююча* функція направляє розвиток системи освіти, суб'єктів цієї системи в русло національних і загальнолюдських цінностей, що мають гуманістичний сенс, встановлює необхідну взаємодію в освітній сфері. Причому роль регулятивної функції підвищуватиметься із зростанням рівня духовності учасників педагогічного процесу. Перевірка рівня сформованості ціннісних орієнтацій особистості, розвитку цінностей в культурно-історичному контексті – прерогатива *контролюючої* функції.

В даний час можна виділити ряд принципів, на основі яких функціонує педагогічна аксіологія. Принцип гуманізму слід розглядати як особистісно орієнтований підхід до освіти, визначаючий систему взаємин педагога і вихованця. Він виділяє особливу цінність особистості, акцентує увагу на положенні, що ціннісні орієнтації – це перш за все віддзеркалення відношення до самого себе, він фіксує особливу роль емоційно-чуттєвої сфери і оптимально організованої діяльності на базі особистісних привабливих цінностей.

Одним з основоположних є принцип комплексності. Відповідно до нього ціннісні орієнтації існують і транслиуються особистості як цілісне системне утворення. В єдине ціле з'єднуються загальнолюдські і національні, статево-вікові і індивідуальні цінності. Всі цінності взаємозв'язані між собою, а їх комплексну дію підсилює виховний потенціал освіти. Таким чином, на окремих етапах педагогічного процесу доцільно виділяти найбільш значущі ціннісні

орієнтації, головну аксіологічну ланку, що веде до вирішення виховних проблем.

Принцип комплексності тісно пов'язаний з принципами адекватності і відповідності. Принцип адекватності орієнтує на відповідність якісної характеристики цінності дійсним відносинам між суб'єктом і об'єктом. Принцип відповідності підкреслює залежність ціннісної сфери особистості від аксіологічних пріоритетів групи. Безумовно, ціннісні орієнтації учня безпосередньо корелюють з ціннісною шкалою учнівського класу, гуртка, вчительського колективу. Ціннісні орієнтації вчителя також залежать не тільки від суб'єктивних перебудов в системі особистісних цінностей, але і від ціннісних позицій шкільного і педагогічного колективів. У наявності духовна консолідація групи. Глобально виділяється відповідність ціннісних пріоритетів системи освіти і соціуму.

Заслуговує уваги і принцип динамізму ціннісних орієнтацій, оскільки аксіологічна система – явище рухоме, таке, що відрізняється внутрішньою силою і багатством різноманітних рухів, переміщень. Динамізм аксіосфери забезпечує адекватну соціальну адаптацію як системи в цілому, так і окремої особистості. Проте динамізм безпосередньо пов'язаний із стабільністю системи ціннісних орієнтацій, що дозволяє зберегти самоідентифікацію особистості та колективу.

Можна виділити принцип емоційної відвертості, оскільки ціннісні орієнтації виступають перш за все у формі переживання. Переживання, як правило, виражається через емоцію-оцінку суб'єктом об'єкта (П.Анохін), що дозволяє віднести цей об'єкт до цінності за допомогою духовних відчуттів: совісті, пошани, любові, естетичного смаку, милосердя та ін. Найчастіше спектр емоційних проявів – найбільш відкрита область виразу відношення до навколишнього світу з боку як педагога, так і учня. Саме емоційна експресія робить поведінку учасників освітнього процесу виразною і гнучкою.

Цікавий в ціннісній системі принцип включеності, який характеризує цінність з позиції узгодженості її з іншими цінностями і здатність її входити (включатися) в якусь ширшу соціальну або особистісну аксіологічну систему.

Найважливішою характеристикою системи ціннісних орієнтацій є принцип **ієрархічності**, що передбачає розташування цінностей в порядку від вищих до нижчих, що дозволяє визначити структуру ціннісних орієнтацій особистості/групи. Останнім часом виділяється і принцип нелінійності, оскільки систему ціннісних орієнтацій можна представити як багатовимірний динамічний простір, зумовлений впливом різних типів соціальних відносин.

Центральним поняттям педагогічної аксіології є ціннісна орієнтація, яка може бути визначена як комплексний феномен або ж деякі «стандарти», що детермінують як відношення до себе, так і до навколишнього світу. Поза відношенням до людини не можна говорити про цінність. Отже, цінність виступає як поведінковий орієнтир, що актуально (стосовно даного стану особистості і даних обставин її життєдіяльності) представляє мету її активності.

Залежно від того, що виступає об'єктом оцінного відношення людини (людей) – матеріальний світ, інша людина або власне «я», цінності умовно

діляться на матеріальні, соціальні і духовні. Будучи утворенням ідеального порядку, тобто існуючи як усвідомлюваний або неусвідомлюваний вектор поведінки, цінності отримують практичне втілення в реальній поведінці людей на професійному, суспільному, освітньому, сімейно-побутовому, особистісному та інших рівнях. Залежно від того, чиї потреби або цілі відображають ці психологічні утворення – окремої особистості, певної групи або суспільства (нації, народу) в цілому, цінності розділяються на індивідуально-особистісні, групові, в тому числі і професійні, національні і т. д. В зв'язку з цим цілком природно говорити про професійні, особистісні цінності вчителя і його діяльність, про педагогічні цінності освітньої системи, про цінності людини. Цінності вчителя – це внутрішній, емоційно освоєний регулятор діяльності педагога, що визначає його відношення до навколишнього світу і до себе і що моделює зміст і характер виконуваної ним професійної діяльності.

Цінність/ціннісна орієнтація як унікальна система в гуманітарних науках може мати, на наш погляд, досить складну багаторівневу структуру, складові якої дозволяють цінності виявлятися в різних площинах духовної культури і особливим чином впливати на міжособистісні відносини.

Цінність в своїй внутрішній структурі може виявлятися як значення. В цьому випадку предмет або процес, що знаходиться в аксіологічному полі особистості, виявляє свій смисловий зміст, пред'являє інформацію про власні властивості, особливості, завдяки яким відбувається оцінювання і віднесення даного явища, предмету в ту або іншу ціннісну систему. Тобто, на цьому рівні відбувається виявлення сенсу, первинне оцінювання, здатне трансформуватися в складнішу систему, що має велику силу дії на особистість.

Нескінченні зв'язки, що ростуть і розширюються, між суб'єктом і об'єктом ціннісної системи дозволяють виявити багатогранні властивості останнього, стимулюючи глибшу взаємозалежність між елементами системи на рівні відносин. Прояв відносин різноманітний: причинно-послідовні, просторові, тимчасові, зовнішні і внутрішні і т.д. Особливо слід підкреслити розкриття нових сторін відносин в процесі осмислення наявних взаємозв'язків. Цінність / ціннісна орієнтація може виступати як мета, яка розглядається як усвідомлений бажаний результат, регулюючий людські прагнення і вчинки. Цінність-мета безумовно містить інформацію про ідеал, перспективи, які вказують на шляхи і засоби діяльності особистості. Мету «заводить» механізм інтеграції різних дій людини, що приводить їх в систему і визначальний спосіб і характер активності особистості. Група вчених в своїх типологіях ціннісних орієнтацій (М.Рокич, Д.Леонтев, В.Ядов та ін.) спеціально виділяють цінності-цілі (термінальні цінності). Так, у М.Рокича їх вісімнадцять. Ранжирування цінностей-цілей припускає виділення власне цілей і, ймовірно, нецілей (цінності, що знаходяться на 15-18 місці в ціннісній ієрархії).

Можливий і рівень функціонування ціннісних орієнтацій як принципів. Цей варіант пов'язаний з перекладом ціннісних орієнтацій в статус керівної ідеї, основного положення, внутрішнього переконання, людини, що чітко регламентує діяльність. Досить часто ціннісні орієнтації, що знаходяться на рівні принципу, забезпечують згоду в соціальних групах. Цінність як норма

дозволяє підсилити впорядкованість соціальних взаємодій, точно змалювати виконання вироблених людством правил. На цьому рівні ціннісні орієнтації відображають позицію особистості в даній ситуації, орієнтовану на конкретні зразки поведінки, узагальнені принципи діяльності. Цінності-норми здатні реалізувати інструментальну функцію по відношенню до цінностей, що знаходяться на рівні ідеалу.

Найвищий рівень ціннісного виразу особистості – наявність ідеалу. Ціннісна орієнтація, відмічена ідеальним проявом, відображає досконалий зразок. Це головний критерій у вирішенні практично будь-яких питань, це найдієвіший стимул поведінки і діяльності особистості.

Таким чином, слід зазначити, що ціннісні орієнтації можуть знаходитися на будь-якому рівні внутрішньої ієрархічної структури. При цьому одна і та ж ціннісна орієнтація може розглядатися в різних умовах по-різному і тим самим мати не однаковий рівень стимулюючої регуляції діяльності, вдосконалення особистісної і професійної сфери.

Як пріоритетне завдання в сучасних умовах розглядається процес освоєння цінностей, який характеризується вільним, творчим характером, актуалізацією і споживанням цінностей. Безумовно механізм дії і розвитку ціннісних орієнтацій пов'язаний з вирішенням протиріч в мотиваційній, споживчій та інших сферах особистості. Процес інтеріоризації цінностей може бути представлений у вигляді ланцюжка: включення у виховний процес ціннісних об'єктів – пред'явлення цінностей особистості/вихованцям – забезпечення зв'язку «суб'єкт-об'єкт» – виклик емоційно позитивної реакції – фіксація цієї реакції – генералізує відношення – усвідомлення цінності – корекція ціннісного відношення на основі наявних уявлень про ідеальний рівень цінності.

Формування ціннісних орієнтацій – процес достатньо складний, має певну тимчасову протяжність, не передбачає нав'язування, навпаки, припускає делікатність в становленні аксіологічних позицій. Інтеріоризація цінностей вимагає уважного відношення як до кожної ланки, так і до повного циклу їх розгортання. На наш погляд, повний цикл формування ціннісних орієнтацій може включати наступні етапи:

- пред'явлення цінностей вихованцеві;
- усвідомлення ціннісних орієнтацій особистістю;
- ухвалення ціннісної орієнтації;
- реалізація ціннісних орієнтацій в діяльності і поведінці;
- закріплення ціннісної орієнтації в спрямованості особистості і перехід її в статус якості особистості, тобто в свого роду потенційний стан;
- актуалізація потенційної ціннісної орієнтації, що полягає в якостях особистості вчителя.

Таким чином, можна відзначити, що процес інтеріоризації ціннісних орієнтацій, здійснюючись у вільному розвитку з опорою на позитивно значущі цінності, переходить від здібності до усвідомлення вербально вираженої цінності, до внутрішнього її ухвалення на основі позитивного емоційного

сприйняття, далі до можливості її реалізації, закріплення, і до здатності актуалізувати значущі для діяльності і поведінки ціннісні орієнтації.

Детальний аналіз кожного з етапів формування ціннісних орієнтацій дозволить виділити головні лінії роботи над ціннісним ядром особистості і підсилить педагогічний потенціал освітньої діяльності. Отже, пред'явлення цінностей вихованцеві може здійснюватися як в спеціально створених умовах взаємодії, так і в повсякденному спілкуванні. Основний шлях пред'явлення цінностей, природно, щоденна освітня діяльність в умовах аудиторних і позааудиторних занять, взаємодія «педагог – вихованець» у всіляких проявах і поєднаннях. Головною особистістю, що створює аксіологічні ситуації, пред'являє цінності освіти, людські відносини, є педагог, внутрішній світ якого, професійна культура, компетентність пронизані ціннісним духом і виступають зразком діяльності в педагогічній сфері.

Спеціально створювані ситуації (гра, діалог, комунікативний тренінг і тому подібне) обов'язково повинні будуватися на основі свободи вибору, можливості повноцінного обговорення пропонуванних варіантів, відсутності тиску і авторитарності. Це обов'язкові умови, при яких можливий розвиток ціннісного погляду на навколишній світ з виділенням головних опорних його координат в життєвому континуумі.

Етап усвідомлення цінностей починається відразу ж при їх пред'явленні і здійснюється поступово. Повне усвідомлення включає усвідомлення змісту ціннісних орієнтацій, дій на їх підставі, способів здійснення дій і можливі результати. Таким чином формується усвідомлена спонука, свого роду стимул, що викликає необхідні прояви особистості, розвиток професійних значущих якостей, стрижньових для педагогічної діяльності. Ціннісні орієнтації вже на цьому етапі набувають властивості усвідомленості і направляючої функції при виборі пріоритетів діяльності.

Таким чином, для того, щоб ціннісна орієнтація стала могутньою спонукаючою силою, вона повинна бути внутрішньо прийнята суб'єктом. Етап ухвалення усвідомленої ціннісної орієнтації здійснюється в умовах її ідентифікації з ціннісно-смісловими утвореннями особистості, в процесі співвідношення ціннісної орієнтації з ієрархією суб'єктивно значущих особистісних цінностей. Дуже важливим моментом на цьому етапі є процес включення ціннісної орієнтації в структуру значущих відносин людини. В цьому випадку ціннісна орієнтація набуває смислоутворюючої функції і є не тільки осередком сенсу, але і серйозною підставою для організації діяльності (у тому числі і професійної).

Безумовно, важливий з погляду поглиблення і детального опрацювання аксіологічних початків освітньої системи етап реалізації ціннісних орієнтацій. На цьому етапі ціннісні орієнтації повинні пред'являти свій потенціал, показувати весь спектр можливостей психолого-педагогічного змісту. Як вже наголошувалося, до цього етапу ціннісні орієнтації володітимуть властивостями спонуки, свідомості, усвідомленості, і цілком закономірний прояв такої властивості, як дієвість. В рамках цього етапу ціннісна орієнтація повинна висвітити такі свої функціональні особливості, як насиченість

(гуманістичним потенціалом, духовними основами), задоволення особистісних (професійних) інтересів.

Спеціальна увага повинна приділятися етапу закріплення ціннісних орієнтацій. Це пов'язано з тим, що для того, щоб ціннісна орієнтація стала властивістю особистості, виявлялася в якостях педагога, необхідне багатократне звернення до неї, педагог повинен не раз переосмислити суть і сенс ціннісної орієнтації, постійно, варіативно реалізувати її в діяльності і поведінці. Цей етап унікальний тим, що ціннісна орієнтація, пройшовши через новий якісний процес розкриття потенційних можливостей, набуває властивості потенційної спонукальної. Багатократне повернення до ціннісної орієнтації в різних життєвих і професійних ситуаціях дає можливість простимулювати її здатність, актуалізуватися в соціокультурних умовах, що склалися.

Етап віртуалізації потенційної ціннісної орієнтації – це показник сформованості ціннісної орієнтації, оскільки її прояв на рівні якостей особистості повинен виникати як усвідомлено, так і неусвідомлено в умовах певної зовнішньої і внутрішньої необхідності, відношення, бажання, принципу. Зрозуміло, що актуалізація ціннісної орієнтації може здійснюватися і вольовим зусиллям, і порівняно легко, навіть спонтанно. Цей етап як би завершує цикл формування ціннісної орієнтації, і одночасно, може служити початком нового циклу формування аксіологічних основ особистості.

Розглядаючи процес формування ціннісних орієнтацій слід зазначити, що він, як будь-яке психолого-педагогічне явище, не може здійснюватися ідеально, в рамках даної моделі без наявності різного роду бар'єрів і ціннісних криз. Розгортання аксіологічного процесу пов'язане з розвитком особистісних якостей людини і тому можливе свого роду блокування етапів формування ціннісних орієнтацій. Як причини, гальмуючі розвиток аксіологічних основ особистості, слід мати на увазі когнітивний дисонанс, що виникає у відповідь на суперечність між наявними і пропонованими знаннями і уявленнями; захисні механізми, що «оберігають» особистість від некоректного втручання, нав'язування позицій; ситуаційні чинники; відсутність ціннісного стрижня особистості; неадекватне визначення ціннісних орієнтацій; ізолюваність ціннісних позицій, переоцінка цінностей і т. д.

Для подолання ціннісних криз і здійснення етапів формування ціннісних орієнтацій слід орієнтуватися на деякі умови, при яких можливе вирішення проблем аксіологічного характеру:

- вільний розвиток позитивно значущої ціннісної орієнтації;
- глибоке осмислення усвідомлюваної ціннісної орієнтації;
- широке співвідношення ціннісної орієнтації з системою цінностей;
- перенесення значущих ціннісних орієнтацій на різні життєві і професійні ситуації;
- самостійний пошук нових професійно і особистісно привабливих цінностей:
  - виявлення аксіологічних тенденцій в освіті;
  - пошук механізмів переходу особистості із стану «Я реальне» в «Я

ідеальне» та ін.

Останнім часом все більш актуальним стає твердження про те, що центральне місце в професійній підготовці кадрів будь-якого профілю повинно займати формування ціннісних орієнтацій фахівця, диспозиційно-настановних структур особистості (Ю.Кулюткін), що породжує переосмислення та істотну зміну змісту і технології професійного розвитку.

Сучасна наука має в своєму розпорядженні серйозні дослідження в області соціології, професійної педагогіки і психології, здатними виступати основою глибокого осмислення і ефективного вирішення проблеми формування особистості вчителя як носія та транслятора цінностей – соціально значущих детермінантів життєдіяльності людини.

Зокрема, в соціогуманітарній галузі сьогодні активно розробляється оригінальна парадигма, що моделює дослідницьку матрицю не тільки з погляду «чистої соціології», що виявляє знеособлені чинники, зумовлюючі поведінку людини, але і з позиції «індивідоцентризму», що припускає використання для пояснення соціогенетичного буття особистості стохастичних аттракторів (гуманітарних констант, цілераціональних абсолютів, фундаментальних цінностей), що значно коректують жорстку дію прямих соціальних детермінантів поведінки. В зв'язку з цим, в блоці гуманітарних наук наполегливо стверджується двокомпонентна модель аналізу поведінки людини як індивіда і особистості, що складається з лінії типізації – встановлення універсальних структур, що отримуються діями ідентифікації і ототожнення, і лінії індивідуалізації, – пошуку структур, що маніфестують цінності (В.Ільїн).

Дану парадигму називають універсальною (початкове поняття універсум трактуючи як «безліч всіх можливих світів»). Для неї характерний розгляд людини як цілісного явища в єдності прояву природних, соціальних і духовних якостей, що одночасно відносяться і до об'єктивної реальності (зовнішнього світу), і до реальності суб'єктивної (внутрішнього світу). Звідси цілком очевидним стає таке психологічне явище як самостійність людини і її неповторність. При такій концептуалізації людини останній розглядається як універсум, що не зводиться до дискретних соціальних позицій.

В зв'язку з цим професійне формування/розвиток вчителя як індивіда, особистості і суб'єкта педагогічної діяльності може (і повинно!) розглядатися перш за все не в процесуально-діяльнісній, а в особистісно-розвиваючому аспекті. Дане положення дозволяє визначати професійний розвиток педагога перш за все як активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового ладу і способу життєдіяльності (Л.Мітіна).

На думку названого дослідника, фундаментальною умовою професійного розвитку вчителя виступає підвищення рівня його самосвідомості, яку можна трактувати як самоусвідомлене, а отже як самооб'єктивацію в системі педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і власної особистості.

Цілком природно, що соціально і індивідуально-психологічним субстратом формування самосвідомості є певна система цінностей, що індукує емоційно-ціннісне відношення до себе, в основі якого лежить відчуття задоволення собою і своєю діяльністю. При цьому простежується кореляція

між аксіологічним наповненням таких категорій, як сенс педагогічної праці, відношення до учнів, самооцінка.

З урахуванням викладених позицій ми вважаємо, що в сучасних умовах стратегічним напрямом формування вчителя як професіонала виступає спонукання студентів педагогічних вищих навчальних закладів до цілеспрямованого входження в систему цінностей як універсальних соціокультурних орієнтацій. В цьому випадку використовується особистісно-розвиваюча стратегія, яка не замикається вузькопрагматичними рамками формування первинного досвіду професійно-педагогічної діяльності, а направлена на перетворення внутрішніх механізмів, що визначають соціально-професійну активність і педагогічну спрямованість особистості вчителя.

В загальному вигляді ця технологія є поступовим включенням студентів за допомогою психотренінгових методів і форм в різні системи цінностей на рівні інформування, стимулювання рефлексії, лабораторного випробування, індивідуальної дії. Таким чином, у студентів виявляється активна позиція, що дозволяє втілювати не тільки актуальні, але і бажані соціально-професійні цінності в індивідуально-особистісні новоутворення, аксіологічні орієнтації. Робота по становленню цих орієнтацій є дієвим напрямом підготовки сучасного вчителя, який розуміє соціальну значущість своєї професії, віддає перевагу суб'єкт-суб'єктному характеру спілкування з учнями, який володіє установкою на постійне етичне і професійне самовдосконалення.

Аксіогенна природа педагогічної діяльності припускає введення в освітній процес підготовки майбутнього вчителя таких курсів, які зорієнтували б студента на кращі зразки людських відносин, пред'явили варіанти професійного ідеалу, показали діалектику належного і суттєвого, допомогли б відібрати, представити і інтерпретувати найбільш значущі культурні феномени.

Визнаючи за вчителем виконання значущої соціально-культурної ролі в суспільстві, наука поки що не повною мірою поставила і відрефлексувала ті детермінанти професійної самоактуалізації вчителя, які забезпечують продуктивність ролі. Багато в чому це пояснюється неопрацьованістю соціопсихологічної теорії, що володіє, з одного боку, високим рівнем узагальнення міждисциплінарного гуманітарного знання про людину, а з іншої – впливом «дослідницького традиціоналізму».

Внаслідок цього спроби комплексної (феноменологічної, онтологічної і гносеологічної) концептуалізації вчителя як «типового працівника освіти» приводять дослідника до системного виявлення його особистісних утворень в аспекті професійно-педагогічної діяльності. Основна увага при цьому приділяється такій інтегральній характеристиці, як професіоналізм. Під професіоналізмом найчастіше мається на увазі «сукупність психофізіологічних, психічних і особистісних змін, що відбуваються в людині в процесі оволодіння і тривалого виконання діяльності, забезпечують якісно новий, ефективніший рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах [115, с. 6]».

Приведене визначення, на наш погляд, не повною мірою відображає суть явища. «Справжній глибокий і широкий професіоналізм... не може зростати в



людини займаючись тільки одною діяльністю, якій він присвятив себе, особливо якщо ця діяльність складна по своєму характеру... Найважливішою умовою досягнення високого професіоналізму також обов'язково є і могутній розвиток у людини загальних здібностей і перетворення загальнолюдських цінностей в його власні цінності, що означає етичну вихованість особистості [30, с. 9]». Звідси витікає, що подальша розробка моделі професіонала, в тому числі і вчителя, повинна здійснюватися міждисциплінарно на філософсько-соціологічному, соціально-психологічному, загальнопсихологічному і психофізіологічному рівнях.

Для адекватного природі людини моделювання його сутнісних властивостей необхідно збудувати перш за все філософсько-соціологічний фундамент, що вимагає виходу в осмислення таких категорій, як ідеальне, цінності. І хоча цілісний опис людини припускає одночасний розгляд її в трьох іпостасях – індивідуальній, особистісній і суб'єктно-діяльній – центральною серед них виступає особистісна іпостась.

Найбільш поширеним у філософії і психології є розуміння психологічного змісту особистості як «ансамблю відносин» (Е.Ільєнков, В.Мясищев, Л.Божовіч, І.Зимова та ін.). Безумовно, характер цих відносин визначається різними макро – і мікрочинниками (соціально-економічним і психологічним станом суспільства, соціально-професійною приналежністю людини, її віком, статтю, станом здоров'я та ін.), а механізмом формування відносин виступає діалектичний взаємозв'язок свідомості і самосвідомості, яка, фіксуючи віддзеркалення людиною дійсності в специфічному оцінному варіанті формує внутрішній світ людини. На цьому внутрішньому світі «постійно йдуть процеси формування і переформовування ціннісних орієнтацій, складаються і перебудовуються образи і поняття, в яких відображаються навколишня природа, суспільство, інші люди, і людина зі всіма неоднозначними взаємозв'язками між ними, змінюється самооцінка, зникають одні домагання і з'являються інші і так далі [29, с.77]». Тому будь-яке прагнення зрозуміти суб'єктивний початок в людині не можуть не враховувати закони освіти і функціонування цього світу.

Робота внутрішнього світу виявляється в постійному становленні і якісній зміні системи позицій, визначальних «Я-концепцію» (образ «Я»), а отже ментальність людини, яка зумовлює зміст соціально-психологічних характеристик особистості. В основі ментальності лежить ціннісно-сміслова освіта, яка є змістовним детермінантом спрямованості особистості, визначаючи характер її відносин, мотиваційну сферу і сенс життя.

Весь спектр ціннісних орієнтацій, по Е.Фромму, як і все існування людини, визначається двома основними позиціями – «володінням» і «буттям», перша з яких пов'язана з матеріальною стороною, друга – з духовною. Ці позиції визначають не тільки своєрідність типу ціннісних орієнтацій (по нашій термінології, «заземлений» і «піднесений»), але і параметри, по яких можна їх вичленяти: орієнтованість на матеріальний або духовний початок, спрямованість на суспільні або особистісні потреби, готовність дотримуватись

або не дотримуватись норм моралі, прагнення до самоствердження або пасивність.

Зміст ціннісних орієнтацій в історії цивілізацій з античності до нашого часу відрізняється відносною стабільністю і відтворюваністю. При цьому і в макромасштабі (королівство, князівство, країна, держава і т.д.), і в мікромасштабі (індивід, особистість) перевага віддавалася тим позиціям, які націлені на «суспільне благо». Іншими словами, історія розвитку людства сформувала ідеальне уявлення про людину як особистість, суттю якого є духовні устремління. Саме це уявлення про «гідну людину» є сьогодні планетарним і само собою зрозумілим.

Багатогранний аналіз суті педагогічної професії дає підстави стверджувати, що головною її характеристикою є духовність – особливий внутрішній стан, в якому явно є видимою гармонія розумових і етичних сил людини. Це першооснова творчої діяльності вчителя, від якої залежить глибина і неповторність змісту його відносин і діяльності.

Вчитель завжди був втіленням найвищих духовних стремлінь народу, а особистість педагога наділялася особливими духовно-етичними якостями: мудрістю, справедливістю, добротою, розумом і т. п. Поза сумнівом, що і особистість вчителя і здійснювана ним професійна діяльність повинні бути наповнені високими ідеалами і прагненнями, що відповідають потребі саморозвитку та необхідності вдосконалення. Справжній вчитель прагне пізнати і зрозуміти духовний світ дитини, щедро ділиться з ним своїми цінностями. Специфікою поведінки такого вчителя є його позитивна орієнтація на іншого. Це і є не що інше, як духовність педагога, духовне багатство особистості, трансцендентальний прояв вчителя як глибокої внутрішньої сили етичних, інтелектуальних, естетичних можливостей.

Не дивлячись на суперзначущість духовних цінностей для життя окремої людини і народу в цілому, їх система і структура поки що далека від ґрунтового вивчення. Але безперечно одне: духовні цінності є засобом виразу соціальної зрілості людини. Склад і співвідношення їх в цілісній структурі особистості відрізняються значним різноманіттям і органічною взаємозумовленістю. На наш погляд, в категорію духовних цінностей в широкому сенсі слід включати всі психологічні утворення, регулюючі нематеріальні відносини суб'єкта до світу, у тому числі і до іншої людини. Духовну аксіосферу особистості можна представити (із значною часткою умовності) у вигляді пересічних площин з відносно диференційованими смислоутворюючими векторами. Найважливішими з цих площин є екзистенціальна, етична, політична, естетична і художня, кожна з яких в свою чергу є самостійною системою, утвореною безліччю особистісних сенсів. Кожна з названих цінностей має своє духовне наповнення і займає певне місце в ієрархії аксіологічних орієнтирів вчителя.

На вершині «піраміди» духовних цінностей педагога на рубежі ХХ-ХХІ століть цілком обґрунтовано можуть знаходитися екзистенціальні цінності. До них відносяться сенс і цінність життя, рішучість, надія, турбота, пошук і тому подібне. Розуміння природи сенсу життя в духовній культурі вчителя

займає особливе місце в інтерпретації суті педагогічної справи. Сенс життя фіксує духовне ядро самосвідомості особистості, він є віссю переконань людини, стимулятором його волі. У професійній діяльності вчителя сенс життя визначає вільний вибір особистості, що має принципове значення для творчого вирішення освітніх і виховних завдань педагогічного процесу.

Сенс життя, на думку К.Станіславського, є «надзадачею» життєдіяльності людини, якою підпорядковані всі життєві цілі. Тому, якщо сенс життя педагога спочатку складається як гуманістичне кредо, то його смисложиттєвими орієнтирами, тобто цілями професійної поведінки стають людиноцентристські стремління. В цьому випадку гуманізм вчителя об'єктивно направлений не тільки на процесуальні і комунікативні характеристики педагогічної діяльності, але і на результати освітньо-виховного процесу.

Екзистенціальні цінності вчителя відрізняються рядом особливостей. Перш за все їм властива інтерактивність, що дозволяє «ввібрати» найбільш значуще з інших ціннісних орієнтирів. Екзистенціальні цінності по суті своїй є інтроспективно-діалогічними, оскільки пошук сенсу життя – явище, зв'язане з постійними внутрішніми протиріччями, самоспостереженням.

На відміну від інших, екзистенціальні цінності мають інтравертну орієнтацію, адже вчитель встановлює сенс життя для самого себе. Принципово відрізняються екзистенціальні цінності і можливістю точного їх формулювання і усвідомлення особистістю, тоді, як, наприклад, етичні і естетичні цінності перш за все емоційні.

Твердження про те, що в системі професійно-педагогічних цінностей вчителя центральне положення займають екзистенціальні ціннісні орієнтації, спирається на діалектико-матеріалістичну основу і зумовлене наступними позиціями:

1. Сенс життя – це філософська категорія, що містить модель відношення людини до світу і самої себе, яка реалізується в її життєдіяльності. Дана категорія співвідноситься з категорією цілі життя.

2. Сенсом життя є універсальний визначник особистості, що синтезує її матеріальні і духовні потреби. Більш того, сама система потреб визначається сенсом життя, який є джерелом їх актуалізації.

3. Сенс життя є похідним від соціально-економічних умов макро- і мікрорівня. Він об'єктивно визначається системою суспільних відносин, але при цьому існує достатньо широкий особистісний спектр альтернатив. Тому в нім поєднуються об'єктивне і суб'єктивне, необхідність і свобода.

4. Сенс життя – це результат пошуку і вибору, визначуваний ціннісними установками і орієнтаціями особистості. В цьому плані категорія сенсу життя може розглядатися як архіцінність.

5. Сенс життя конкретної людини відбивається в її життєдіяльності. Якщо вибір сенсу життя є результат спрямованості особистості, то реалізація його пов'язана з самореалізацією особистості. Найповніше самореалізація особистості протікає в соціальній сфері, перш за все в рамках професійної діяльності, тому, можна вважати, що між сенсом життя людини і його самореалізацією в професійній діяльності існує глибинна кореляція.

Як вже наголошувалося, відповідно до позиції В.Франкла, сенс життя у теоретичному розгляді включає вчення про прагнення до сенсу, вчення про сенс життя і вчення про свободу волі. У педагогічній професії прагнення до пошуку і реалізація сенсу життя повинні виступати як мотив діяльності і бути основним двигуном поведінки і розвитку особистості.

В цьому відношенні мотив діяльності сучасного педагога може розглядатися як особливе відношення до життя і здоров'я вихованців, як духовне відтворення соціального потенціалу особистості, так необхідне в сучасних умовах. Сенс життя вчителя, безумовно, пов'язаний з самореалізацією його особистості, яка включає творчі, комунікативні, етичні, емоційні та інші аспекти. Можливість задоволення домагань особистості дозволяє вчителю прагнути знайти себе, знайти сенс в професійно-педагогічній діяльності. Зрозуміло, що вчитель може ставити за мету реалізацію себе як наочника, демонструючи глибину знань в наочній області, творчість і оригінальність в методичних рішеннях, трепетне відношення до наукових істин, що вивчаються. Є можливість проявити себе, свої здібності в системі виховання, особливо за наявності таланту, прикладних умінь. Розвинена комунікативна культура є основою для умілого вибудовування відносин з вихованцями, вирішення будь-яких складних життєвих проблем, створення і втілення фантастичних виховних проєктів.

Безумовно, є і інші можливості пошуку сенсу життя вчителем, але найголовніше, щоб вчитель не потрапив в стан «екзистенціального вакууму», що виникає в ситуації неможливості реалізувати свої прагнення. В сучасних умовах, що характеризуються відсутністю елементарних умов для життєдіяльності педагога (невчасна виплата скромної вчительської зарплати, слабка матеріальна база школи, неможливість серйозної методичної допомоги і тому подібне), виникає положення, що провокує втрату сенсу життя. В зв'язку з цим, слід нагадати тезу В.Франкла про те, що не людина ставить питання про сенс свого життя – життя ставить питання перед нею, і людині доводиться щодня і щогодини відповідати на нього – не словами, а діями (139). Знаходження сенсу життя – найважливіше, щоденно вирішуване вчителем питання в сукупності з проблемою здійснення цього сенсу. Головна теза, яка повинна бути принциповою позицією педагога як особистості і професіонала: *людина несе відповідальність за здійснення унікального сенсу свого життя.*

Для реалізації сенсу життя педагог повинен вміти приймати рішення і робити це з розумінням того, що, реалізуючи сенс життя, він реалізує себе. Здатність приймати рішення – один з унікальних проявів особистості вчителя. Природно, що педагогові доводиться приймати рішення щохвилини, і вони можуть стосуватися різних проблем. Формування готовності приймати рішення може здійснюватися при використанні системи психолого-педагогічних ситуацій, що є школою пошуку відповідей на численні вітальні проблеми.

Очевидно, що значущим «інструментом» одухотворення педагогічного процесу є совість педагога. Обговорюючи зі студентами – майбутніми вчителями, проблему совісті вчителя з урахуванням ідей І.Пльїна, ми прийшли до висновку, що це найголовніший компонент особистості, ядро

професіоналізму педагога, що вимагає високої внутрішньої сили і постійної роботи над собою. З іншого боку, це компонент, що дуже складно реалізується і навіть «заважає» спокійно працювати та з яким важко жити в сучасних соціокультурних умовах.

І.Льїн переконаний, що совість – це джерело справедливості і відчуття відповідальності, без яких, природно, не можливо ні відчуття обов'язку і вірності, ні дисципліни як внутрішньої рівноваги. Для роботи педагога принципово важливе і таке визначення совісті, як «жива і цілісна воля до досконалого», оскільки розвиток волі дає підставу для якості професійної діяльності, для продуманого і вивіреного педагогічного процесу, для введення унікальних цінностей і яскравого духовного спілкування учасників освітньої сфери. Окрім цього, совість, на думку І.Льїна, спонукає людину до наочної поведінки, тобто такої поведінки, яка заснована на відчутті обов'язку, вірності, на дисципліні і відповідальності. У зв'язку з цим, слід зазначити прояв дисципліни педагога, як внутрішнє самовладання, як добровільне і свідоме виконання професійних обов'язків, що є фундаментом педагогічної діяльності. У розумінні цього феномена важливе місце займає звернення до внутрішньої свободи вчителя, тобто до його духовного самовдосконалення і самоврядування. Без виховання цих професійно необхідних якостей навряд чи можливо уявити особистість вчителя, який цілеспрямовано і творчо вирішує проблеми освітнього процесу.

Особливого відношення вимагає визначення І.Льїним совісті як початку «етичної геніальності в людині». Моральність, етичні цінності педагога зумовлюють його відношення до іншої людини (людей) в гуманістичному руслі. Тому, визнаючи апріорі як сенс життя вчителя і сенсу його професійної діяльності як особистості, логічно припускати перш за все етичний спосіб всієї його життєвої і професійної поведінки. Вимога етичної геніальності обумовлена положенням людини/педагога/учня в педагогічній діяльності. І положення це – центральне. А геніальність етичної парадигми в освіті виражається простою формулою: відноситись до іншого так, як би ти хотів, щоб відносилися до тебе. В реальній практиці педагогічної взаємодії це виливається в людяну спрямованість будь-якої дії вчителя, внутрішнім мотивом якого служить Совість.

Особливе значення в педагогічній системі має любов вчителя як внутрішня безкорислива потреба в людині (що потребує допомоги і захисту), що формується, з повним ухваленням його у всіх проявах. Любов, на думку Е.Фромма, – це об'єднання з кимось або з чимось поза самим себе за умови збереження відособленості і цілісності свого власного «Я» [141, с. 299] дає імпульс активній і творчій діяльності людини. Вчитель, що любить своїх учнів і свою справу, стає щасливим і сильним, здатним привносити в освітній процес нове, долати будь-які перешкоди.

Вчитель, що випромінює любов, виражає своє відношення до значущих компонентів професійної сфери через відповідальність, турботу, пошану, знання [141, с. 300]. Турбота в любові виявляється в активному інтересі до людини, його життя, душевного здоров'я. Любов має на увазі відповідальність,

яка не залишає без уваги потреби людини. Безумовно і те, що в прояві любові яскраво виступає пошана до людини, тобто об'єктивне сприйняття особистості, без перебільшення і зменшення достоїнств, – такою, якою вона є. Знання в любові має на увазі глибоке проникнення в суть предмету, обізнаність про внутрішній світ людини. Люблячій людині не знайомі стан байдужості, млявості, екстенсивності, навпаки, «любляча душа вихователя ... є справді священне знаряддя для нових збагнень і умінь», а сама любов є «сила всезігріваюча, всевідкриваюча і всевидяча». В процесі формування гуманістичних основ педагогічної діяльності спеціально слід виділити духовну любов, що тяжіє, по думку І.Львіна, «до якості, гідності, досконалості».

Розглядаючи суть педагогічної діяльності яка генералізує відношення вчителя до учнів, можна виділити дуже важливий аспект духовної любові, що виражається в концентрації уваги на улюбленому предметі / учневі, що стимулює горіння душі педагога, що приводить до особливого стану душі, коли улюблений предмет стає її живим центром, найважливішим в житті. Така духовна любов продукує високий професіоналізм, оскільки він ґрунтується на радощі володіння таким скарбом, як любов, і доброта, викликає потребу зробити щасливими навколишніх людей, насолоджуючись їх щастям. Не випадково, деякі педагоги формулюють головне завдання сучасної школи – виховання щасливої людини, вбачаючи в цьому вищий сенс педагогічної діяльності.

Унікальна в зв'язку з цим і інша ідея І.Львіна про прояви люблячого серця, що демонструє унікальну проникливість, вищий дар любові, коли «улюблений предмет виявляється для нього вище за нього самого». В цьому випадку може виникнути особлива духовна атмосфера, наповнена загальною любов'ю, визначальною як «смак до досконалості». Цей прояв любові втілюється в таких характеристиках професійної діяльності, як якість, досконалість, достовірність, і у визначеннях особистості вчителя; гідність, благородство душі, доброта, справедливість, мудрість, велич.

В професії вчителя повинні поєднуватися свобода дій з осмисленням особистої і професійної відповідальності. В педагога повинно бути розвинене відчуття власної гідності і виражена самооцінка, що дозволить йому планувати і здійснювати свою діяльність в діапазоні реальних можливостей особистісного і технологічного характеру. Це означає, що він може і, до певної міри, зобов'язаний вміти приймати професійно значущі рішення на рівні стратегії і на рівні тактики, тобто бути незалежним в моделюванні свого педагогічного кредо (єдине обмеження – заповідь «не нашкод!») і в виборі методів, прийомів, засобів, форм реалізації професійних завдань.

В процесі розвитку духовного досвіду очевидна роль зовнішньої і внутрішньої свободи вчителя, причому внутрішня свобода «як жива духовність людини» робить його сильнішим за будь-яке бажання, спокусу і здійснюється в спілкуванні з іншими людьми. Внутрішня свобода дає можливість вчителю виховувати в інших свободу. Проте однією з природних умов цього процесу є свобода зовнішня.

Важливо відзначити, що І.Ільїн визначає свободу як «спосіб життя, властивий любові». Тому прояв свободи, її існування – вершина прояву духовності. Ймовірно, і свобода вчителя – це перш за все високі вимоги, що пред'являються до себе, як до особистості і професіонала, це виконання тих духовних законів, що розвиваються і творчо реалізуються в освітній практиці, які створюють атмосферу для духовної самореалізації особистості.

Увага, як аксіологічний орієнтир, підкреслює цінність особистості, оскільки людина, що помічає найдрібніші і значущі деталі в освітньому процесі, в особистості вихованців, демонструє свій професіоналізм і ціннісний орієнтований погляд на педагогічний простір. Інша ж людина, вихованець, міркуючи про те, що він комусь цікавий, приходиться до висновку про власну цінність. Увагу забезпечує безпека, надійність особистості. Для педагога увага – найважливіша ціннісна складова професійної культури, що дозволяє відзначати, здавалося б, ледве помітні паростки змін в особистостях, духовні терзання, здійснення кращих поривів та багато що інше.

Творчість як цінність – це особливого роду діяльність, в якій на основі наявного досвіду в умовах, що змінюються, народжується щось нове. Природно, оригінальні, нетрафаретні вирішення різних професійних завдань навряд чи доступні кожному педагогові, проте, якщо врахувати, що за своєю природою педагогічна діяльність складається з часто унікальних ситуацій, то стане ясно: творчий початок є не просто зовнішнім атрибутом, а внутрішньою характеристикою її.

Щоб повною мірою реалізувати творчий підхід до навчання, виховання і розвитку учнів, педагог повинен володіти прагненням до повної самовіддачі, педагогічною інтуїцією, здібністю до професійно виправданої імпровізації. Творчість є важливою характеристикою педагогічної діяльності перш за все тому, що вона "переводить" педагогічну діяльність з області майстерності в область мистецтва. І якщо майстром педагогічної праці є ерудований вчитель, що володіє культурою праці, потребою в самоосвіті і що демонструє високі результати професійної діяльності, то вчитель-художник, творець, окрім названого, володіє і яскраво вираженою здібністю до творення навчально-виховного акту в руслі творіння витвору мистецтва.

Високий рівень професіоналізму визначається глибиною проникнення вчителя в суть педагогічних явищ, його здатністю знаходити відповідні професійно значущим цінностям способи, форми і засоби організації навчально-виховного процесу. При цьому педагогічна діяльність повинна усвідомлюватися і здійснюватися в рамках виняткової відповідальності вчителя за довірені йому долі, щоб принаймні звести до мінімуму кількість помилок, наслідки яких можуть бути драматичними, а то і трагічними. Для досягнення високого рівня професіоналізму педагогові необхідно постійно працювати над собою, займатися самоосвітою і самовихованням. Коло необхідних для вчителя знань дуже широке. Воно включає цілий блок професійно значущих наук і дисциплін: психологію, педагогіку, фізіологію, культурологію, соціологію; знання по базових науках, відповідних навчальних предметах школи, і методиці їх викладання та ін. І всім цим він повинен володіти на такому рівні, який був

би достатній для організації якісної освіти і цілеспрямованого розвитку особистості. Складовою частиною професіоналізму є також і професійна мобільність, тобто здатність відгукуватися на інновації з творчою адаптацією їх до власної особистості і особистостей вихованців для отримання бажаного педагогічного результату. Очевидно, що в системі духовних орієнтирів вчителя центральне місце займають етичні цінності. Вони містять в собі внутрішній імпульс духовної мотивації педагога і виявляються у відносинах вчителя з навколишніми людьми. Ці цінності екстравертні і базуються на емоційній свідомості.

Добро, благородство, справедливість, згуртованість, безкорисливість, альтруїзм – це лише деякі системи етичних цінностей вчителя. В педагогічній діяльності ці цінності в тій чи іншій мірі сприяють творенню духовної культури на міжособистісному і особистісно-колективному рівнях. Залежно від способу відношення до іншої людини (колективу) і домінування егоцентричного, групоцентричного, просоціального, або гуманістичного підходу, ми можемо визначити відсутність або наявність етичних цінностей в педагогічному процесі.

Головним інструментом етичної свідомості вчителя є його совість, яка дозріває при входженні індивіда в культуру людських відносин (самопізнання) і є внутрішнім судом, що ставить людину над собою, відчуттям відповідальності перед собою, людьми, світом. Для вчителя совість – це важливий духовний стрижень, що допомагає черпати етичну силу в глибині свого суб'єкта і що направляє відносини з учнями в позитивне гуманістичне русло.

Високою етичною цінністю соціально-культурного рівня є гуманізм як пріоритетний ціннісний вектор, який визначає суть педагогічної діяльності. Для вчителя надзвичайно важливе точне розуміння гуманізму як системи поглядів, що відображають самоцінність особистості, його права на свободу, прояв здібностей; що відзначають благо критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою відносин між людьми. Стосовно особистості вчителя гуманізм є етичною цінністю, моральною нормою і принципом педагогічної діяльності. Як етична цінність, гуманізм є внутрішнім, емоційно освоєним орієнтиром діяльності вчителя, як моральна норма, гуманізм передбачає вибір лінії поведінки, зумовлений професійним кодексом честі. Гуманізм, як принцип педагогічної діяльності, припускає реалізацію наступних позицій і умов:

- насичення змісту освіти проблемами людини, його духовної суті;
- орієнтація перш за все на національну культуру як середовище, що живить духовний розвиток дитини;
- увага до самотнього внутрішнього світу дитини, емоційно-чуттєвої сфери, опора на його здібності, схильності, інтереси;
- віра в добрий початок дитини; терпиме відношення до дитячого незнання, невміння стримувати себе, помилкам;
- людяність міжособистісних відносин; відмова від примусових методів і форм придушення гідності людини.



Гуманізм, як ціннісна освіта, визначає *людяну* спрямованість будь-якого акту самопрояву в межах знову ж таки *людяної* орієнтації всієї «життєвої програми» особистості.

У відомому сенсі актуальними є політичні цінності вчителя: патріотизм, громадянство, національна гідність і тому подібне ґрунтуються на емоційному сприйнятті вчителем інтересів і ідеалів суспільства. Вчитель завжди був патріотом і громадянином своєї Вітчизни, дбайливо відносився до народних традицій, розділяв долю свого народу. Орієнтація вчителя на політичні цінності наповнює його життя глибоким духовним сенсом і дозволяє долати реальні життєві складнощі і суперечності. Політичні цінності вчителя – це аксіологічний вектор, який вказує вихованцям напрям в багатогранному соціокультурному просторі, виховує причетність до долі свого народу.

Громадянство вчителя пов'язано з високим рівнем розвитку людини по відношенню до своїх співвітчизників, суспільного і державного устрою народного життя. Ця межа виявляється в прагненні вчителя мислити і діяти на користь свого народу, орієнтуючись на його ідеали. Для цього необхідно знати і розуміти основні віхи з історії своєї Батьківщини, уміти критично оцінювати сучасну державну і соціальну політику. Вчитель зі сформованою цивільною позицією ніколи не займе місце стороннього спостерігача до того, що відбувається в країні, своєму місті або селі. Він обов'язково проявить своє відношення до цього словом і справою, щоб виконати свій громадянський і професійний обов'язок – не бути байдужим до недоліків ради поліпшення життя.

В осмисленні життя людини і, зокрема, її екологічних основ особливу роль грають ціннісні орієнтації, що відображають відношення до природи як єдиного джерела біологічного і культурного існування людини. У тому, що природа є цінністю естетичною, етичною можна переконатися безпосередньо почувши оцінки, що даються при сприйнятті природних об'єктів: красива квітка, граціозна тварина, величний потік води, прекрасний камінь, витончений поворот річки, прекрасний морський ландшафт і т. п. Зрозуміло, при цьому не просто оцінка дозволяє особливим чином відноситися до природи, а розвиток емоційно-чуттєвої сфери. Майбутній вчитель, для якого моральність – це перетворення умов загального блага людей на суб'єктивне відчуття обов'язку, відчуття, що нагадує по своїй формі інстинкт (В.Днепров), почне відноситися до природи як до живої істоти. При відношенні до природи, яке слід називати ціннісним, імпліцитно людина відчуває імпульс вчинку, духовну мотивацію. Тільки у такій ситуації (а не ґносеологічною) з'являється у людини свобода вибору цілей і засобів діяльності, особлива ціннісна позиція суб'єкта – екологічні цінності.

Духовна культура вчителя включає і такий необхідний елемент, як естетичні цінності: *прекрасне, поетичне, трагічне, комічне, піднесене* і т. п. Для функціонування даної групи цінностей важливий розвинений естетичний смак, що формується в процесі освоєння вчителем культурних досягнень і виступаючий як емоційно-чуттєвий камертон навчально-виховного процесу. Естетичні цінності виражають емоційну активність свідомості особистості

вчителя і демонструють відношення педагога до світу на основі випробуваного ним відчуття.

Художня цінність володіє особливою якістю, яка позначається. М.Каганом як «інтеграційний аксіологізм», який зумовлений поєднанням в ній *суб'єктної і об'єктної детермінант*. Як пояснення даної тези вченим приводяться наступні міркування:

1. «Носієм художньої цінності є *витвір мистецтва*, тобто якийсь фрагмент життєвої реальності, перетворений на *художню реальність...*»,

2. Це перетворення життєвої реальності в реальність вигадану «...зумовлює своєрідність художньої цінності як *цінності самого цього перетворення*, тобто *цілісного естетично осмисленого перетворення буття*».

3. Само відношення до художнього твору «...складається з діалогічного взаємозв'язку двох орієнтацій психіки – на *осмислення життєвого змісту твору* у всій повноті його етичної, політичної, релігійної, екзистенціальної, естетичної проблематики, і на оцінку *естетичних якостей його форм* [63, с. 130-131]».

Зі сказаного виходить, що в психологічному і педагогічному плані художня цінність як процес індивідуального освоєння витвору мистецтва а отже, як елемент соціалізованого відношення до навколишнього світу визначається перш за все рівнем спеціальної освіти і розвитком особистості. Якщо ж взяти до уваги, що художня цінність не просто «вбудовується» в духовно-культурний континуум особистості, а і актуалізує його, то стане зрозумілою насущна необхідність створення умов для культивування художніх цінностей у сучасника. У міру зростання ролі краси в аксіосфері вчителя можливий і її перехід в іншу якість, особливо значущу з педагогічної точки зору, адже на думку В.Сухомлинського: «Краса – це кров і плоть людяності, добрих відчуттів, сердечних відносин [127, с. 30]».

У залученні вчителя до художніх цінностей особливе місце займає художня література. Це мистецтво пов'язане зі словом, за допомогою якого відбивається емоційне сприйняття світу людиною, його етичні відчуття. Художні твори дають певний напрям у вирішенні складних вітальних питань, а для підготовки вчителя необхідні такі твори, в яких відбивалися б проблеми людини, його пошуки сенсу життя, можливі взаємини між людьми. Образотворче мистецтво дає можливість познайомитися вчителю з художніми цінностями за допомогою зорових відчуттів і сприйнять, значення яких велике в осмисленні суті педагогічної професії і людинознавства в цілому.

Основна сила музики в яскравій емоційності, у виразі душевних станів людини. Особлива емоційна чарівність музики пояснюється тим, що вона охоплює та втілює інтонації людини і додає їм якості вищих узагальнень, які відсутні в житті. В цьому відношенні художнім цінностям, вираженою музичною мовою, по силі віддзеркалення радості, туги, страждання, захоплення і інших емоційних проявів важко що-небудь протиставити. Це пов'язано з тим, що в музичному творі форма і зміст зливаються воедино. Тому залучення до творів В.Моцарта, Л.Бетховена, П.Чайковського, С.Прокоф'єва, Д.Шостаковича та інших великих музикантів – це школа художніх цінностей

особливого роду, коли навіть на несвідомому рівні розвиваються високі аксіологічні орієнтири.

Художні цінності за допомогою мистецтва стимулюють становлення цілісної особистості сучасного вчителя, розвиваючи його інтелект, образне мислення, уяву, естетичний смак, високі відчуття і емоційну культуру. Мистецтво дає можливість індивідуально освоювати багатющий досвід людства. Насолода цінностями мистецтва допомагає поглибити свою особистість, точніше відчувати світ, людину. Для вчителя надзвичайно важливо, що художні цінності розвивають його творчий потенціал. Іншими словами, в професії вчителя гармонійно поєднуються можливості культури і освіти, при цьому художні цінності у багатьох випадках задають тон оптимістичній, емоційній, креативній діяльності педагога.

Таким чином, аксіосфера сучасного вчителя – це унікальна духовна освіта, що включає ціннісні орієнтації, що забезпечують самозбереження людини в просторі і в часі. Моделювання такої системи – це діагностичний і прогностичний процес у визначенні актуального стану і найближчих перспектив в розвитку системи освіти і майбутнього країни в цілому. Оскільки ціннісні орієнтації опосередкують відношення людини до світу і самої себе, дуже важливо розвивати ті з них, які мають духовне наповнення і цілеспрямовано впливають на розвиток самобутності, внутрішньої глибини особистості, багатогранності проявів у сфері освітньої системи.

Розвиток аксіосфери сучасного вчителя має принципове значення для становлення особистісно-креативної педагогічної культури. Перш за все це пояснюється тим, що ціннісні орієнтири допомагають точно виконати цілепокладання і проектування діяльності, визначити пріоритети і критерії педагогічного процесу, направляють власне педагогічну діяльність і духовне спілкування учасників системи освіти.

### **3.2 Структурні підсистеми ціннісних орієнтацій педагога**

У структурі ціннісних орієнтацій в цілому виділяються три підсистеми:

1) когнітивна – ціннісні уявлення людини (знання про предмети, явища, процеси, світогляд, уявлення про своє життя);

2) емоційна – відносно стійкі відчуття людини до об'єктів, що виражаються в емоційній оцінці (емоційно-ціннісні відносини до світу, своїх зв'язків, відчуттів);

3) діяльнісна – схильність до того або іншого типу соціальної поведінки; загальна спрямованість діяльності людини щодо об'єктів і явищ соціальної значущості, шлях досягнення життєвих планів.

Природно, що професійна діяльність вчителя, що має в своїй основі ціннісні орієнтації та відрізняється якістю і результативністю, «замішується» на трьох вище вказаних компонентах, які знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності. Когнітивним компонентом ціннісної орієнтації є своєрідне інформаційне «поле», окремі елементи якого характеризують особливості

особистості, взаємин в освітній сфері, специфіку роботи вчителя, наочний зміст навчання і пред'являють багато інших знань, необхідних для повноцінної організації педагогічного процесу. При актуалізації когнітивного компоненту необхідні відомості, пов'язані з виниклою ситуацією. Як правило, ситуація викликає певні емоції, пов'язані з провідними інтересами особистості. В даному випадку знання входять вже в іншу систему, підсилюючи або послабляючи процес актуалізації ціннісної орієнтації. Виникає когнітивно-емоційна освіта, тобто свого роду емоційно забарвлені знання, необхідні для формування поведінкової готовності, а на складнішому рівні і поведінкових програм. Когнітивна підсистема може бути представлена таким чином:

*Знання* – концептуально-генетичні, теоретико-аксіологічні, історико-педагогічні, антропологічні, культурологічні, соціально-регулюючі;

*Розуміння* – цінності особистості, особливості аксіосфери освіти, специфіки комунікативної природи, спадщини як національних цінностей, внутрішніх механізмів функціонування цінностей, ролі емоційної культури особистості та ін.

*Аналіз, синтез* – концептуальних основ педагогічної аксіології, механізмів саморегулювання особистості, емоційних здібностей особистості до переживання, системи відносин особистості та ін.

Запропонований варіант не претендує на повноту віддзеркалення когнітивної сфери особистості педагога, проте основні складові цієї підсистеми ми спробували відзначити.

Когнітивна підсистема ціннісних орієнтацій вчителя є концептуальною основою його професійної діяльності. Це пов'язано з тим, що знання вчителя, як вербально оформлений базис, включають ідеї, закономірності, принципи і тому подібне, привласнення яких дозволяє визначити відношення педагога до навколишньої дійсності, педагогічної системи і її ядра – людини. Професійно-педагогічні знання виступають як інформація, яка відображає стан освітнього простору, можливі шляхи роботи в рамках цієї системи, вибудовує надзвичайно важливий компонент, – лінії відносин «вчитель – учень», «учень – учень», «вчитель – батьки» і т. д. Особливе місце в когнітивній підсистемі ціннісних орієнтацій вчителя займають різні педагогічні концепції і теорії. Їх знання дозволяє педагогові зорієнтуватися в професійній діяльності і визначити її пріоритетні позиції.

Як фундаментально розроблені і такі, що мають аксіологічний потенціал сучасного рівня, вчителів пропонуються концепції особистісно орієнтованої освіти, розвиваючого і проблемного навчання, концепція виховання З.Малькової, Л.Новікової та інших учених, культурологічна концепція О.Бондаревської, концепція виховної системи школи Л.Новікової, Н.Селіванової та інших дослідників. Зупинимось на деяких з них.

Культурологічна концепція О.Бондаревської пред'являє вчителів основну ідею, сенс якої зводиться до того, що необхідно прагнути виховувати людину культури через збереження культури як середовища, яке живить і ростить особистість, через діалог культур і наповнення освіти сенсами. Початкове положення концепції пов'язане з *ціннісним відношенням до людини*

як самоцілі, до пошуку «людини в людині». Саме тому ведучим в організації утворення особистості повинен бути культурологічний підхід. В рамках культурологічного підходу транслюється система відносин до учня, вчителя, освіти в площині культури. Учень, згідно цієї концепції – це суб'єкт освіти, здібний до культурного саморозвитку. Вчитель – це сполучна ланка між дитиною і культурою, людина, що вводить в світ культури (цінностей). Освіта – це процес привласнення культури через особистісні сенси, співпрацю і діалог. Таким чином, твориться освітній простір, де відбувається становлення людини культури, залучення до цінностей культури, де *вищою цінністю є людина*. У концепції О.Бондаревської освіта розглядається як єдиний чинник збереження людського потенціалу, соціального і духовного здоров'я, процес, стимулюючий саморозвиток особистості, становлення індивідуального людського образу. Спираючись на ідеї російських філософів початку ХХ століття (Н.Бердяєв, Н.Лоський, П.Флоренський та ін.), автор концепцій підкреслює, що людина – це великий світ – мікрокосм, він і є епіцентром освіти і культури.

Тип особистості, що створюється і проектується через цілі виховання аналізованої концепції, – це *людина культури, що освоїла загальнолюдські і національні цінності*, творчо відповідний до вирішення різних життєвих проблем і такий, що демонструє саморегулюючу поведінку.

Звертаючись до культури як середовища освіти, О.Бондаревська з аксіологічного, діяльнісного і особистісного варіантів культури вибирає останній, оскільки він дозволяє використовувати як механізм розвитку особистості персоналізацію, а сама особистість в цьому випадку є духовним суб'єктом і творцем культури.

На думку О.Бондаревської, аксіологічний і діяльнісний підходи до визначення культури також мають методологічну цінність, оскільки вони є базальними підставами освіти і в своєму арсеналі мають відповідно механізми інтеріоризації і екстеріоризації розвитку особистості. О.Бондаревська виділила основоположні цінності культурологічного підходу в педагогічній системі: природно, це – людина, як суб'єкт культури, освіта, як розвиваюче культурне середовище, система особистісних і культурних сенсів, діалог і творчість, як шляхи розвитку людини в культурі.

Деяко інший аксіологічний акцент є видимим в концепції, розробленій дійсними членами РАО З.Мальковою, Л.Новіковою і колективом авторів. Цілеспрямоване виховання ними розуміється як педагогічно доцільне управління процесом розвитку людини, що росте, як індивіда і суб'єкта, як особистості та індивідуальності.

В основі їх гуманістичної системи виховання лежать наступні ідеї:

- особистісний підхід у вихованні: визнання особистості *людини, що розвивається, вищою соціальною цінністю*;
- природодоцільність виховання: розрахунок на статевовікові особливості учнів;
- культура виховання, опора у вихованні на національні традиції народу, його культуру, національно-етнічну обрядовість, звичаї;
- гуманізація міжособистісних відносин: авторитаризм, грубість,

насильство над дитиною гублять виховний процес і дитину як особистість;

- опора не тільки на свідомість і поведінку дитини, але і на його відчуття, похибка неминуче породжує розрив слова і справи, обідняє емоційну сферу молодого людини;

- діяльнісний підхід у вихованні, організація життєдіяльності учнів як основа виховного процесу: у школі, професійно-технічному училищі, вузі потрібно цікаве, таке, що відповідає загальнолюдським потребам, віковим і статевим особливостям учнів, реальне життя, наповнене різноманітними справами;

- дихотомічний підхід до організації виховного процесу: у багатовимірній педагогічній реальності існують поняття-антиподи: «суб'єкт – об'єкт», «колективність – індивідуальність», «традиції – новації», «спілкування – відособлення», «заохочення – покарання» і т. д. Дихотомічний підхід дозволяє уникнути примітивної однозначності в тлумаченні і реалізації цілей виховання;

- диференціація виховання припускає відбір його змісту, форм і методів з урахуванням специфічних позицій дітей і дорослих (перш за все батьків і педагогів) у виховному процесі: по-перше, відповідно до етнічних і регіональних культурно-історичних, соціально-економічних і соціально-психологічних умов; по-друге, у зв'язку з особливостями номінальних і реальних груп; по-третє, у відповідності з провідними функціями інститутів виховання; по-четверте, з урахуванням унікальної неповторності учасників виховного процесу;

- середовий підхід у вихованні включає різні варіанти взаємодії навчального закладу з середовищем (сім'єю, об'єднаннями різноманітної спрямованості), яке дуже суперечливе.

В даний час, як одна з пріоритетних теоретичних концепцій виховання, що має аксіологічні орієнтири, є концепція виховної системи школи. Виховна система школи – це впорядкована сукупність компонентів, взаємодія і інтеграція яких обумовлює наявність у школи або її структурного підрозділу здатності цілеспрямовано і ефективно сприяти розвитку особистості дитини.

Дослідники, що займаються проблемами виховної системи школи, вважають, що в рамках вказаної цільової стратегії основними завданнями її є наступні:

- організовувати «живильне» середовище виховання шляхом координації і синтезу діяльності різних учасників виховного процесу як усередині школи, так і в рамках формальних і неформальних установ, організацій, клубів, об'єднань в мікрорайоні;

- діагностувати, причому постійно, а не епізодично, рівень вихованості і особистісного розвитку учнів, а також ступінь сформованості різних колективів (перш за все класних);

- створювати необхідні і достатні умови, що забезпечують результативність виховання. До них перш за все слід віднести встановлення у відносинах учасників виховного процесу гуманістичних (теплих і довірливих)

відносин, що центрують виховну дію на дитину не як об'єкт, а як суб'єкт психічного і соціального розвитку;

– забезпечувати в цілому духовно-етичний вплив на підростаюче покоління;

– розвивати, підтримувати, а можливо, і закладати традиції життєдіяльності школи.

Слід підкреслити, що всі відмічені концепції розглядають як вищу цінність людину. У концептуальній системі педагогіки існують дидактичні теорії, що підкреслюють цінність особистості, пропонують унікальний інструментарій її розвитку. Останніми роками в освіті велика увага приділяється *розвиваючому навчанню* як особистісно-орієнтованій педагогічній концепції, теоретичні основи якої були розроблені ще біля третини століття назад Л.Занковим, Д.Єльконіним, Н.Менчинською, В.Давидовим та іншими фахівцями в області педагогічної психології.

Сучасному педагогові слід знати, що розвиваюче навчання є особливою системою організації педагогічного процесу, при якій вчитель, спираючись на знання закономірностей розвитку мислення, спеціальними педагогічними способами і засобами цілеспрямовано формує у учнів інтелектуальні здібності і пізнавальні потреби в процесі вивчення основ наук. Теорія розвиваючого навчання існує перш за все на принципово важливій для будь-якого навчання тезі Л.Виготського про *зону найближчого розвитку*, тобто особливому стані психіки дитини по відношенню до певних завдань: в даний момент він не може вирішувати їх самостійно, але вирішує за допомогою дорослого. В зв'язку з цим навчання потрібно будувати так, щоб воно спиралося на зону найближчого розвитку і тим самим стимулювало психічний розвиток дитини. В даний час існує декілька систем розвиваючого навчання: *система Л.Занькова* і *система Д.Єльконіна -В.Давидова*. Головне завдання навчання за системою Л.Занькова – загальний розвиток учнів, яке розуміється як розвиток розуму, волі і відчуттів школярів, виступає базою засвоєння ними знань, умінь і навиків. Для цієї системи характерні багатий, в порівнянні з традиційною школою, зміст освіти, що забезпечує різноманіття видів діяльності школярів, а також специфічні методи і прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. У основі відбору змісту навчання і його методичної організації покладені такі принципи, як навчання на високому рівні, труднощі при провідній ролі теоретичних знань, вивчення матеріалу швидким темпом, усвідомлення учнями процесу навчання, розвиток як сильних, так і слабких учнів. Останній безпосередньо пов'язаний з індивідуальним підходом до навчання. Технологіям навчання в рамках цієї системи властиві багатогранність, процесуальність, варіативність, дозвіл колізій. Основним засобом навчання, як правило, виступає підручник. Велика увага приділяється логічним завданням розподільного, класифікуючого характеру (причому підстави для угруповання матеріалу учні повинні встановлювати самостійно), вправи носять різнорівневий характер (просте, ускладнене, підвищеної складності), в деяких випадках вони супроводжуються спеціальними поясненнями порядку виконання, приведеними в кінці підручника.

По-особливому в заньковській системі вирішується і питання підведення підсумків навчання: традиційна відмітка не грає тут головної ролі. Спілкування ж вчителя і учнів проходить як насичена позитивними емоціями взаємодія, в якій вчитель виступає учасником колективного процесу пізнання, і старшим товаришем своїх вихованців. Таким чином, можна стверджувати, що ця система в цілому як би синтезує кращі риси класичної дидактики, висхідної до теорії і практики К.Ушинського, і орієнтує на *головну цінність педагогічного процесу – людину*.

Основною теоретичною посилкою системи Д.Єльконіна – В.Давидова виступає теза про те, що кожна дитина, що приступає до систематичного навчання, повинна розглядатися не як об'єкт повчальних дій вчителя, а як самозмінний об'єкт навчання. Щоб дитина стала дійсно суб'єктом навчання, вона повинна володіти здатністю самостійно знаходити способи вирішення навчально-пізнавальних завдань, що виступають перед ним. Для цього навчання потрібно починати не із засвоєння способу вирішення приватних завдань, а із засвоєння загальних принципів і способів вирішення завдань певного класу (орфографічних, обчислювальних та ін.). Навчання вирішенню завдань здійснюється за допомогою виконання системи певних дій, до яких В.Давидов відносить: перетворення умов завдання з метою виявлення загального відношення об'єкту, що вивчається; моделювання виділеного відношення в наочній, графічній або буквеній формі; перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей в «чистому вигляді»; побудова системи приватних завдань, що вирішуються загальним способом; контроль за виконанням попередніх дій; оцінка засвоєння загального способу як результату рішення даної навчальної задачі.

Таким чином, стрижнем розвиваючого навчання по цій системі виступає ланцюг наочних завдань, що ускладнюються, вирішення яких пов'язане в основному з виконанням наступних дидактичних позицій: первинне орієнтування в завданні, висунення гіпотези, розробка способів її рішення, перевірка доцільності і універсальності знайденого способу. При цьому *кожен учень насправді стає і автором, і виконавцем складної дидактичної програми, що підкреслює самоцінність його особистості*.

Технологія залучення учня в конструювання власної навчальної діяльності може здійснюватися різними шляхами.

1. Вчитися пропонується на основі наявного досвіду: скласти і здійснити загальний план діяльності за рішенням завдання.

2. Даються готова інструкція (план, алгоритм), за рішенням завдання, зразок її застосування і завдання для самостійної роботи.

3. Після вирішення завдань за планом, запропонованим вчителем, при переході до наступної теми (матеріалу) учні складають план (алгоритм) вже самостійно та ін.

Дана система, включаючи і технологію організації навчально-пізнавальної діяльності школярів, дійсно забезпечує розвиток теоретичного мислення, стимулює становлення таких якостей особистості, як *активність, винахідливість, креативність* та ін.



Близьким за своєю суттю до розглянутих систем розвиваючого навчання є *проблемне навчання*, послідовним розробником якого є М.Махмутов. Специфіка цієї технології навчання поміщена в самому терміні («проблема» в перекладі із грецького означає «теоретичне або практичне питання, що вимагає дослідження»). Отже, проблемне навчання припускає таку організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка забезпечує не тільки закріплення знань, умінь і навиків, але і розвиток їх мислення, формування самостійності і творчих здібностей. Саме у такому навчанні оптимально поєднуються репродуктивна і творча сторона навчальної діяльності школярів, акцентується увага на *особистісному потенціалі учня*. Основою такого навчання виступає проблемна ситуація, визначена М.Махмутовим як інтелектуальне затруднення людини, що виникає у разі, коли вона не знає, як пояснити виникле явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим їй способом [91, с. 30]. При цьому разом з проблемною ситуацією, яка може породжуватися різними способами (від явищ навколишнього світу, до пояснення, до варіювання завдання і переформулювання питання), використовуються функціонально еквівалентні прийоми: проблемне питання, проблемне завдання, дослідницьке завдання і так далі. Вони особливо ефективні на фоні певного психологічного настрою, який створюється за рахунок стимулювання пізнавального інтересу, створення ситуації успіху, підтримки яскраво вираженої емоційної реакції учнів на власні «відкриття».

В цілому технологія проблемного навчання багато в чому близька класичній організації навчального процесу і містить наступні вузлові позиції: а) проблемна ситуація, б) усвідомлення суті проблеми, в) пошук способу рішення шляхом здогадки або висунення і обґрунтування гіпотези, г) доказ висунутої гіпотези, д) перевірка правильності вирішення проблеми.

Таким чином, проблемне навчання реалізується за допомогою цілеспрямованого відбору змісту навчання, логіки побудови навчального процесу, методів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, включаючи і процес управління нею у вигляді контролю за процесом і результатами їх роботи. А оскільки проблемне навчання дуже продуктивно в плані формування в учнів таких розумових операцій, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, а також в плані розвитку особистості в цілому, то воно умовно вважається варіантом розвиваючого навчання, концепцією, сукупністю ідей які підкреслюють *інтелектуальний і творчий потенціал особистості*.

Можна продовжити перелік різних педагогічних концепцій, що мають явний аксіологічний аспект, проте важливо підкреслити наступну ідею. Оволодіння вчителем педагогічними теоріями і концепціями дозволяє йому шукати свій оригінальний почерк, орієнтуючись на унікальні розробки теоретиків педагогіки і практиків-дослідників, створювати творчих особистостей орієнтованої моделі педагогічного досвіду, обґрунтовувати варіанти вирішення педагогічних завдань. Глибина осмислення і відчуття педагогічних концепцій роблять можливим здійснити аксіологізацію освітньої

системи – висунення і опору на провідні ціннісні орієнтири, перш за все на цінність особистості.

Відомо, що педагогічна культура – надзвичайно ємке поняття, що включає широкий корпус професійно значущих характеристик особистості вчителя. Найважливішою з них, на наш погляд, є специфічна орієнтація педагога на різні сторони і об'єкти своєї професійної діяльності, тобто емоційна активність, емоційна підсистема ціннісних орієнтацій вчителя, активно направлених емоційним станом педагога, що виражається як прагнення, бажання – є істотний механізм регулювання педагогічної діяльності. Цей механізм має ієрархічну структуру, яку можна диференціювати за допомогою таких понять, як емоційна реакція, емоційний стан, емоційне відношення. У приведеному ряду понять, що позначають різні рівні віддзеркалення дійсності у формі переживання, найбільш змістовним є останнє, тобто емоційне відношення. Емоційне відношення вчителя до професійної діяльності в цілому є істотною характеристикою педагогічної майстерності. Емоційні відносини на рівні емпатії виражаються в співпереживанні іншим людям, відчуття їх емоційного стану, духовного світу. Очевидно, що емпатія дозволяє педагогові збудувати професійну діяльність з урахуванням емоційних особливостей учнів, їх інтелектуальних процесів і очікуваних реакцій школярів в конкретній ситуації уроку.

В результаті залученості в емоційні відносини у вчителя, як правило, виникають аттракції – привабливість учнів, прихильність до них, що виявляються в різноманітній гаммі відчуттів від неприязні до любові. Таким чином відбувається становлення установки на іншу людину, ціннісної орієнтації «особистість». Причому, на емоційному фоні оцінка вчителем учнів (і навпаки) підвищується.

Емоційне відношення наповнює багатообразним змістом комунікативну діяльність вчителя. Залежно від того, які емоції більшою мірою сповідає педагог, можна говорити про комфортну (або дискомфортну) психологічну атмосферу педагогічного процесу. Перцептивний елемент спілкування також пронизаний емоційними складовими, що дозволяють «забарвити» педагогічну взаємодію у відповідні тони, тим самим регулювати його інтенсивність, глибину, тривалість. Емоції є визначальним у виборі засобів і способів спілкування.

Емоційне відношення, закладене у виразних жестах, рухах, ході, міміці, має сигнальний і соціальний характер і вибудовує систему взаємодій з іншими людьми, відношення до етичних, художніх та інших цінностей. Цей процес невербального прояву відчуттів може бути охарактеризований як емоційна експресивність вчителя, тобто здатність виразно відобразити емоційний стан, що сигналізує можливо навіть точніше про афектну сферу особистості педагога. Бажання стабілізувати професійну діяльність підводить педагога до розуміння того, що однією з умов створення повноцінної освітньої системи є наявність у вчителя емоційної стійкості і емоційної гнучкості, що може бути пов'язане з гармонізацією емоційних станів: продукування «живих» емоцій, які

багато разів повторюються в навчально-виховному процесі, стимулювання позитивних емоцій, контроль над негативними емоціями.

У розширенні діапазону відчуттів певне місце займає і власне вербальна проблема, оскільки від наявності активного словника емоцій безпосередньо залежить їх якість. До позитивних емоцій можна перш за все віднести доброту, радість, захоплення, здивування, інтерес та ін. Негативні емоції, такі, як страждання, страх, ворожість, сором та інші, не тільки здатні викликати відповідну реакцію учасників педагогічного процесу, але і сприяти розвитку механізмів захисту особистості.

Емоційна сторона педагогічного процесу обумовлює необхідність включення в педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій студентів, гуманізації навчання, розвитку уявлення про гуманізм як фундамент емоційної культури педагога.

Найбільш поширеним сьогодні є розуміння гуманізму як системи поглядів, що відображають самоцінність особистості, її права на свободу, прояв здібностей; що відзначають благо критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою відносин між людьми. Стосовно особистості вчителя гуманізм є етичною цінністю, моральною нормою і принципом педагогічної діяльності. Як етична цінність, гуманізм є внутрішнім, емоційно освоєним орієнтиром діяльності вчителя, як моральна норма, гуманізм передбачає вибір лінії поведінки, обумовлений професійним кодексом честі. Гуманізм, як принцип педагогічної діяльності, припускає реалізацію наступних позицій і умов:

- насичення змісту освіти проблемами людини, її духовної суті;
- орієнтація перш за все на національну культуру як середовище, що живить духовний розвиток дитини, увага до самотутнього внутрішнього світу дитини, емоційної сфери, опори на її здатності, схильності, інтереси;
- віра в добрий початок дитини; терпиме відношення до дитячого незнання, невміння стримувати себе, помилкам;
- людяність міжособистісних відносин; відмова від методів примушення і форм придушення гідності людини. Діяльність педагога-гуманіста, як правило, спирається на гуманістичну рефлексію, систему гуманістичних цінностей, емоціональну сферу і систему гуманістичних відносин. Гуманістична рефлексія дозволяє вчителю глибоко аналізувати і точно оцінювати власні якості і встановлювати їх відповідність особистісно-розвиваючим параметрам педагогічної концепції. Система гуманістичних цінностей складається з таких груп, як екзистенціальні, етичні, політичні, естетичні і художні. Емоційно-плотська сфера багатовимірна, як природний прояв людини, і виражається в альтруїстичних, естетичних, гедоністичних і безлічі інших емоцій. Систему гуманістичних відносин породжує потреба вчителя в учневі, учня у вчителю, їх зацікавленість один в одному, взаємну пошану і визнання права на власну гідність і самотутність. При цьому потреба вчителя в дитині є регулятором його професійної діяльності і основою для розвитку людяності в дитині. На цьому заснована педагогіка співпраці, в умовах якої

вчитель творить довірливі відносини з учнями, переживає за їх успіхи і невдачі, надає необхідну допомогу.

Значущою характеристикою педагогічної діяльності служить гуманістичне спілкування, що визначає характер взаємин між вчителем і школярами. При гуманістичному спілкуванні необхідно розвивати перцептивні, інтерактивні, вербальні і невербальні можливості взаємодії з опорою на яскраво представлені особистісні якості педагога: любов до людини, доброту, дбайливість, увагу, справедливість, чуйність і т. п. Можливий перехід гуманістичного спілкування в аксіологічне, при якому відбувається обмін цінностями (вища цінність – людина), збагнення сенсу етичного життя, свого етичного значення.

Важливим показником діяльності вчителя в гуманістичному аспекті виступає яскраво виражений гуманістичний стиль професійної поведінки. У його основі лежать суб'єкт – суб'єктні відносини, сприяючі самовираженню учасників педагогічного процесу. Гуманістичний стиль педагогічної діяльності припускає педагогічно доцільний обмін духовними цінностями, необхідними для етичного збагачення учасників освітнього процесу. Однією з характеристик гуманістичного стилю педагога може бути об'єктивна оцінка учня, його дій і відношення до дійсності, що спонукає школяра до самовиховання, і, природно, самооцінка власних професійних дій, організації освітнього процесу, його результатів. При гуманістичному стилі вчитель стає повновладним суб'єктом своєї діяльності, звільняючись від стереотипів, від досягнення цілей будь-якими шляхами, від формалізму. Особливу групу в професійній характеристиці особистості вчителя складають так звані «ціннісні» емоції [47], тобто такі, які є в свідомості людей як значущі, ідеальні переживання: альтруїстичні, комунікативні, романтичні, естетичні та інші. Останніми роками емоційна сфера особистості вчителя все частіше виступає предметом підвищеної уваги з боку фахівців різних профілів (медиків, психологів, педагогів і т. д.), що є цілком закономірним явищем, оскільки, по-перше, професія вчителя сьогодні є однією з самих стресогенних, по-друге, нестійкий емоційний стан сучасного вчителя все частіше виступає чинником, що посилює суспільну «емоційну кризу», серйозно впливає на тих, що визначають продуктивність його діяльності, по-третє, емоційна «відсталість» нинішнього педагога є серйозною причиною зниження продуктивності його професійної діяльності.

В зв'язку з цим надзвичайно актуальною проблемою стає міждисциплінарне дослідження формування у вчителя, з одного боку, емоційної стійкості і емоційного «багажу» – з іншого. Не менш важливими при цьому можуть стати і локальні дослідження, а також спостереження, що робляться в рамках окремих наукових галузей, зокрема, в педагогіці. Тому ми вважаємо за можливе поділитися власним досвідом професійно орієнтованого емоційного розвитку студентів педагогічного вузу, що є істотним напрямом формування особистості майбутнього вчителя.

Свою роботу ми базуємо на розумінні емоційної сфери особистості вчителя як найважливішої складової його такої інтегральної характеристики, як педагогічна культура, визначальною перш за все високим рівнем розвитку

професійної самосвідомості, яка, на думку Л.Мітіної, реалізується в трьох вимірах простору педагогічної праці: у професійній діяльності, педагогічному спілкуванні і власне особистості [93, с. 64]. Приймаючи запропоновану Л.Мітіною структуру професійної самосвідомості вчителя, ми вважаємо, що емоційна сфера особистості вчителя безпосередньо пов'язана з афектним компонентом його професійної самосвідомості, будучи сукупністю трьох видів відносин: а) до цілі, виконання і оцінки результатів своєї роботи; б) до професійно-комунікативної поведінки, тобто системі міжособистісних відносин з учнями в рамках своєї професійної діяльності; в) до своїх професійно значущих якостей і в цілому до свого рівня професійної спроможності.

Така наочна диференціація відносин не спотворює їх суті; вони у будь-якому випадку є емоційно-ціннісними утвореннями, що мають ієрархічну структуру, яку можна позначити за допомогою таких понять, як «загальний знак» (позитивне – негативне); модальність (смуток, радість, тривога і т. д.); динаміка (тривалість, інтенсивність і ін.); зовнішній вираз (мова, міміка і тому подібне).

Діяльнісний компонент ціннісної системи професійної сфери має особливе значення, оскільки лише «у межах діяльності певного суб'єкта будь-які реальності – дійсні і уявні – шикуються в смисловий ряд, в ієрархію цінностей, в актуальний життєвий світ, що відображає неповторність долі цього суб'єкта [60, с. 201]». Цінність діяльності залежить від багатьох складових:

- соціальна престижність виконуваної роботи;
- реалізація здібностей особистості: організаторських, конструктивних, перцептивних, експресивних, комунікативних, психомоторних та ін.;
- можливості самовираження особистості;
- реалізація творчого потенціалу;
- актуальність життєвого світу і т. п.

У загальному вигляді педагогічні цілі і завдання обумовлюються соціально-культурними потребами суспільства, залежними в першу чергу від ідеології і рівня економічного розвитку держави, і коректуються з урахуванням віку учнів, специфіки навчального предмету, актуальних для даних груп дітей виховних позицій і т. д. Для того, щоб цілі і завдання мали реальний характер і при втіленні приводили до адекватного результату, бажане їх чітке усвідомлення не тільки педагогом, але і учнями. В цьому випадку зусилля педагога по їх досягненню підкріплюватимуться орієнтованими на заданий результат діями учнів, забезпечуючи педагогічному процесу характер активної взаємодії. Проте педагогічні цілі і завдання для вчителя і учнів – явища різного рівня і якості, оскільки функції їх спільної діяльності в навчально-виховному процесі психологічно різні: вчителі навчають, розвивають, виховують; школярі вчаться, розвиваються і виховуються. Оскільки провідна роль в педагогічному процесі належить вчителю, то цілі і завдання, як правило, формулюються і пред'являються вчителем з розрахунком на те, щоб учні їх прийняли і стали активними співучасниками в спільній діяльності по їх досягненню.

Другий компонент структури педагогічної діяльності – *вибір і застосування засобів і способів дії на учнях (організація взаємодії між*

*педагогом і учнем*) – є по своєму характеру виконавським. Цей вибір стосується як власне навчального матеріалу (фактичного, понятійного, наочного, образотворчого, графічного і т. д.), так і дій, операцій з ним. У першому випадку вчитель проводить осмислення і структурування навчального матеріалу, використовуючи інформацію, що є у нього, намічає засоби навчання, що систематизують, пояснюють навчальний матеріал не тільки словесно, але і наочно (наприклад, шляхом демонстрації предмету або його зображення на уроці фізики), тактильний (на уроці географії учням пропонується обмацати мінерал), за допомогою нюху (на уроці ботаніки діти запам'ятовують запах конвалії) і т. д. У другому випадку вчитель відбирає способи (методи, прийоми) здійснення своєї діяльності. Але в обох випадках цей вибір визначається, з одного боку, потребою досягнення наміченого результату, з іншої – необхідністю етично і фізично оберігати учня і сприяти його соціальному і духовному розвитку. Це означає, що учень повинен бути поставлений в позицію активного суб'єкта, тобто активно включитися в моделювання і здійснення власної діяльності ради саморозвитку і самовдосконалення. Для цього в освітній процес слід включати прямі і непрямі способи педагогічної дії, постановку проблем і використання інформації, на основі якої учень міг би самостійно робити певні висновки; стимулювати як індивідуальну, так і групову діяльність учнів і т. д. При цьому вчитель повинен орієнтуватися на індивідуальні властивості і риси окремого учня, враховувати особливості міжособистісних відносин в класі, забезпеченість і час протікання педагогічного процесу. Вибір і застосування засобів і способів педагогічної діяльності багато в чому залежать і від особистості вчителя, його професіоналізму, що базується на спеціальних здібностях і досвіді. Практика свідчить про те, що найбільш високі результати педагогічної діяльності мають місце при використанні технологій, що підтримують етичні відносини і що створюють атмосферу живого і безпосереднього спілкування між учасниками педагогічного процесу. Тому вибір засобів і способів здійснення педагогічної діяльності повинен бути направлений перш за все не на досягнення прагматичних результатів (наприклад, формування конкретних знань, умінь, навиків), а на загальний розвиток психіки учня, вибір ціннісних орієнтацій, формування у нього відчуття гідності і впевненості в своїх можливостях і силах.

І нарешті, третій компонент педагогічної діяльності – це *контроль, тобто самоаналіз і самооцінка діяльності з позицій відповідності досягнутого результату поставленим цілям і завданням*. Названий компонент, що психологічно базується на рефлексії (процесі пізнання і усвідомлення суб'єктом власних станів і дій), є найважливішим чинником цілеспрямованого вдосконалення змісту і характеру будь-якої діяльності. У педагогічній діяльності цю роль виконує педагогічна рефлексія, яка забезпечує вчителю усвідомлення і подальшу корекцію окремих сторін своєї діяльності. Природно, необхідність виявлення ефективності власної діяльності з метою її вдосконалення вимагає від вчителя глибокого розуміння її змістовної і

операційної сторін, системного бачення її елементів, уявлення про оптимальні засоби і способи її реалізації.

Здійснюючи аналіз своєї діяльності, педагог встановлює ступінь відповідності її результатів цілям і завданням, самокритично оцінює свою роль як організатора педагогічного процесу. В результаті такого аналізу він виявляє конструктивні позиції, фіксує помилки і промахи у виборі засобів і способів організації взаємодії з учнями. Оскільки в педагогічній діяльності, предметом якої виступають суб'єкт-суб'єктні відносини, ніколи не може бути абсолютного результату, то майже кожен вчитель з розвинутою здібністю до професійної рефлексії часто відчуває незадоволеність підсумком своєї праці і стимульований бажанням самоствердження прагне до самовдосконалення.

Педагогічна діяльність має ряд особливостей. Найважливішою з них, як було вже відмічено, є бінарний (подвійний) характер, обумовлений самою її природою. Суть її зовсім не в тому, що вона виникає як навчальна діяльність, а в діалектичній взаємодії вчителя і вихованців в цілісному педагогічному процесі. Зрозуміло, що ця взаємодія є складним феноменом, що реалізовує у тому числі і аксіологічні функції.

Педагогічна діяльність ціннісна, оскільки вона втілюється людьми і існує ради людей. У ній людина може знайти сферу застосування своїх здібностей, розвиток творчого потенціалу, становлення професійного кредо. Особливо слід виділити комунікативно-аксіологічну складову педагогічної діяльності. Взаємодія вчителя і учнів може протікати на різних рівнях: професійному і особистісному. Воно може бути позитивним, якщо сприяє розвитку особистості, і негативним, якщо не стимулює інтелектуальне і духовне становлення учня. Відносини «вчитель – учень» можуть носити ситуаційний характер, тобто виникати від випадку до випадку, а можуть бути стабільними і стійкими. Педагогічний контакт вчителя і учня може бути змістовним і формальним. Змістовним він є в тому випадку, якщо в учнів виникає потреба в досягненні висунутої вчителем мети, досягнення висот духовних цінностей. Інакше, коли запропонована вчителем мета діяльності для учнів по якихось причинах не стає актуальною (особистісно-значущою), вони виступають лише в ролі сукупного об'єкту дій вчителя, що повністю формалізує педагогічний процес. Отже, взаємини учасників педагогічного процесу як спільній діяльності будуть значущими і продуктивними, якщо і вчитель і учень знаходяться у позиції суб'єкта діяльності, а зміст діяльності наповнений значущими ціннісними орієнтаціями. Як правило, вчитель є первинним суб'єктом педагогічної діяльності, оскільки він її планує, організовує, коректує і оцінює. У доцільно організованому педагогічному процесі учень також виступає в ролі суб'єкта, що здійснює діяльність, направлену на психо-інтелектуальне, соціально-духовне і фізичне самовдосконалення власного розвитку.

Такі суб'єкт-суб'єктні відносини педагога і учнів можливі за умови, що вчитель – яскрава, можливо унікальна особистість, джерело духовного збагачення вихованців, а учні – поважані конкретні люди, що володіють неповторними індивідуальними рисами, відчуттям власної гідності, тобто партнери, які прагнуть до сумісного пошуку вирішення поставлених завдань. З

іншого боку, і вчитель, і учні як співучасники навчально-виховного процесу освітньої установи є і об'єктами діяльності, оскільки очевидний вплив не тільки педагога на вихованців, але і вихованців на педагога, що спонукає його до професійного самовиховання.

Відносини «вчитель – учень» можуть мати різні модифікації, але в основному вони здійснюються в рамках двох парадигм виховання: авторитарною (від лат. *auctoritas* ~ влада, вплив) і особистісно-розвиваючою (гуманістичною). У авторитарній системі взаємодії домінує мета (результат) діяльності, а не особистість учня. Тому відносини між вчителем і учнем є чітко субординаційними (однонаправленими): у їх основі лежить примушення. Суть поведінки вчителя в цьому випадку пов'язана з діями наказу, підпорядкування, придушення, які реалізуються за допомогою таких неконструктивних засобів дії, як заборони і покарання. Звичайно, така взаємодія приводить до конфронтації учасників педагогічного процесу, в результаті якої в учня зникає бажання вчитися, з'являються неприязнь до вчителя і огида до школи.

В особистісно-розвиваючій педагогіці пріоритетом є особистість учня, виступаюча *реальною цінністю* професійного кредо вчителя. Практичне втілення цієї цінності зумовлює гуманно-етичну організацію педагогічної діяльності, що породжує атмосферу щирості, співчуття, підтримки. Причому подібний характер відносин має двосторонній характер, розповсюджуючись на особистість учня, і вчителя, оскільки обидва ці учасника певною мірою рівноправні і рівноцінні як суб'єкти взаємодій, що динамічно розвиваються, за допомогою яких вчитель не тільки мотивує і програмує процес розвитку учня, але і, випробовуючи вплив на свою особистість з боку учнів, змінюється сам. Тому цілком природно, що в умовах особистісно-розвиваючої системи відносин найважливішими атрибутами є творчість, самостійність, ініціатива, співпраця, вміння долати різного роду труднощі.

Звичайно, на формування відносин між вчителем і учнями не можуть не впливати зовнішні, соціальні в широкому і вузькому сенсі умови: загальний характер соціальних відносин, найближче оточення (батьки, друзі, колеги), засоби масової інформації (телебачення, радіо, преса), мистецтво і т. д. Але вирішальну роль в становленні і розвитку педагогічних відносин грають все-таки особистість і професіоналізм вчителя, а також традиції і особлива атмосфера освітньої установи, яку Л.Толстой називав «духом школи. [129, с. 149]» У цьому ряду чинників, що визначають характер взаємин педагога з вихованцями, особистість педагога займає виняткове місце. Зрозуміло, чим яскравіша особистість вчителя, тим сильніше відгук і яскравіше слід, який залишає він в душах вихованців, тим більше у нього можливостей для пробудження в своїх вихованцях добрих відчуттів. Тому в процесі особистісного становлення учнів це, безумовно, вирішальний чинник, недаремно К.Ушинський стверджував, що особистість можна виховати тільки особистістю.



### 3.3 Педагогічні технології розвитку аксіосфери майбутнього вчителя

Генетично поняття «технологія» є атрибутом будь-якого виготовлення предмету або речовини, яке у міру науково-технічних відкриттів стає все більш різностороннім і тривалим. Проте, не дивлячись на початкову закріплену цього поняття за сферою матеріального виробництва, воно вже давно застосовується (останніми роками все частіше) в сферах невиробничих, гуманітарних: науці, мистецтві, культурі і так далі. Не виключенням в цьому ряду виявилася і освіта. Нині в професійному вжитку працівників утворення (і теоретиків, і практиків) різного рівня термінологічні поєднання типу «педагогічні технології», «технології навчання», «інноваційні технології» та інші можна оцінювати як найбільш частотні. Для формування професійної свідомості вчителя, необхідно з'ясувати, чому, коли і як це поняття було введене в науку, яку змістовну еволюцію воно пройшло, яке його загальноприйняте визначення в сучасній педагогічній науці і практиці.

Відомо, що тривалий час, починаючи з Я.Коменського і аж до початку ХХ століття, навчально-виховний процес розглядався виключно в рамках дидактики і приватних методик. У післяреволюційні роки (радянський час) освіта, як і інші сфери суспільного устрою нашої країни, була піддана кардинальній переоцінці. В зв'язку зі значним розповсюдженням в суспільній свідомості технократичної ідеї, що вимагає уподібнення і підпорядкування гуманітарної сфери життєдіяльності суспільства специфіці матеріального виробництва, поняття технології було введене і в педагогіку. У 20-і роки словосполучення «педагогічна технологія» (іноді «педагогічна техніка», що, по суті, одне і теж) без достатнього пояснення значення вживалося В.Бехтеревим, А.Ухтомським, С.Шацьким та іншими представниками нової науки педології, що намагалася на основі всебічного вивчення дітей розробити оптимальні шляхи їх навчання, розвитку і виховання.

Трохи пізніше, в 30-і роки, А.Макаренко, вважаючи, що «педагогічне виробництво» нічим істотним не відрізняється від матеріального виробництва, наполягав на впровадженні в навчально-виховний процес таких найважливіших понять, як «... технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування кондукторів і пристосувань, нормування, контроль і бракування [87, с. 149]».

Проте ця ідея у той час не отримала належного розвитку частково внаслідок офіційного неприйняття педології, частково із-за інтуїтивного заперечення теоретиками і практикаками освіти, носіями в більшості своїй гуманітарного світогляду, будь-якої спроби «заземлити» його утилітарно-раціоналістичними рамками.

На Заході (перш за все в США), про технологію в освіті заговорили приблизно в цей же час у зв'язку з введенням в навчальний процес аудіо-візуальних засобів, які кардинально змінили організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів. У подальший час інтерпретація поняття «технологія» в рамках педагогіки зазнала значні зміни, трансформуючись з

«технології освіти» (technology in education) в «технологію освіти» (technology of education) і далі – в «педагогічну технологію» (educational technology). Це означає, що спочатку під технологією в освіті малися на увазі ті, що не мають прямого відношення до педагогічних засобів навчання. Згодом (середина 50-60 рр.) еволюція технологічної інтерпретації освіти була пов'язана зі зміною предмету аналізу: замість комплексу технічних засобів навчання ним став дидактичний процес. Тому замість терміну «технологія в освіті», «ТСО», що означав, почав уживатися термін «технології освіти» як позначення сукупності методів і засобів педагогічного процесу, неминуче ведучого до запланованого результату.

Соціально-політичною причиною впровадження технологічного підходу в сферу освіти став технологічний бум, що прийшов в розвинені країни після другої світової війни і зробив справді чудеса в споживчій свідомості обивателів, а також особлива стратегія національної освітньої політики розвинених західних країн, перш за все США, яка була орієнтована на забезпечення цій державі ролі світового лідера у військово-економічній сфері, для чого, як відомо, необхідний достатньо високий рівень «національного інтелекту», а значне зростання ефективності процесу навчання на основі його технологізації створювало в громадській думці ілюзію «надінтелектуалізації» американського суспільства.

Психологічною базою для технологізації педагогічних процесів і явищ послужили ідеї нового напрямку в психології, що отримав назву біхевіоризм (від англ. *behaviour* – поведінка), що зародився в США (Б.Скіннер, С.Гібсон, М.Жіллетт, Т.Сакамото), зокрема, ідея програмованого навчання, яке завдяки значному арсеналу аудіовізуальних засобів, призначених спеціально для навчання (тренажери, повчальні машини, пристосування для оперативного зворотного зв'язку і т. д.), дозволяє дійсно отримувати високі результати. Відмінна риса біхевіоризму – зведення «психічного буття» особистості до її спостережуваних проявів (рухових, мовних та ін.). Згідно цієї теорії, навчання є відпрацювання чітко заданих дій так званої «кінцевої поведінки». Такий підхід можливий лише при формуванні репродуктивної діяльності, що спирається на заучування, дія за зразком та ін. В цілому ж біхевіоризм і породжені ним методики суперечать природі пізнавальної діяльності, оскільки остання найчастіше не піддається розкладанню на елементарні спостережувані дії.

Надалі зміна змісту поняття йшла в двох напрямках; 1) в плані зведення воєдино засобів навчання і технологічного підходу до освіти; 2) в плані «автономізації» власне технологічного підходу до педагогічного процесу поза обов'язковою «прив'язкою» його до всіляких засобів навчання. В зв'язку з цим новий термін «педагогічні технології» (іноді «технології навчання») отримав дуже широкий спектр значень: від «використання, в комплексі або окремо, предметів, прийомів, засобів для підвищення ефективності навчального процесу» до «застосування досягнень біхевіористичної психології для поліпшення процесу навчання». Проте при цьому педагогічні технології все частіше почали розглядатися як способи інтенсифікації дидактичного процесу за рахунок цілеспрямованого відбору, конструювання і контролю всіх

компонентів цього процесу в їх взаємодії. Найбільш вдале визначення педагогічним технологіям дав П.Мітчелл, який в «Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технологій» (Лондон, 1978) відзначив: «Педагогічні технології є область досліджень і практики (в рамках системи освіти), що має зв'язки (відносини) зі всіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів [90, с. 127]».

У вітчизняній педагогіці поняття педагогічної технології мало не вперше з'являється в «Педагогічній енциклопедії» (М., 1966), визначаючись як комплекс знань, умінь і навиків, необхідних педагогові для ефективного застосування на практиці обраних ним методів педагогічної дії як на окремих вихованців, так і на дитячий колектив в цілому. Очевидно, що в цьому випадку визначення поняття конфліктує зі смисловим стрижнем терміну, оскільки педагогічна технологія ототожнюється із загальною здатністю здійснювати педагогічну діяльність як таку, причому в односторонньому порядку, оскільки ті, що навчаються представлені тут «одиничним» або «сукупним» об'єктом дії. Крім того, за ключовими словами, створюючими мовну форму визначення, помітно, що воно фокусується перш за все на виховну сторону педагогічної діяльності.

Досить довго під впливом зарубіжних поглядів педагогічні технології розглядалися у нас в плані оснащення навчально-виховного процесу різними матеріальними (технічними) засобами, що підсилюють результативність дидактичного спілкування вчителя і учня. Тому залежно від доступності і використання тих або інших засобів можна говорити про аудіовізуальну технологію, комп'ютерні технології і тому подібне в організації навчально-виховного процесу. Проте зрозуміло, що будь-який набір технічних пристосувань не має прямого відношення до технологізації навчально-виховної діяльності учнів: в кращому разі ТСО можуть виступати одним з її чинників.

Серйозним внеском в осмислення суті педагогічних технологій з'явилися дослідження, що спираються на *функціональний, системний і структурний принципи* аналізу педагогічних явищ і процесів загального і приватного характеру. Найвдаліше реалізація цих принципів відбита в статті Т.Назарової «Педагогічні технології: новий етап еволюції?» [96, с. 20-27], в якій міститься аргументоване міркування про можливі варіанти (рівні) проєкції технологічних параметрів на педагогічну дійсність. Залежно від предмету, тобто освітньої площини, на яку проєктується технологічна парадигма, автор виділяє наступні моделі технологічної інтерпретації освіти.

1. Освітні технології – сукупність прийомів і засобів, що визначають загальну стратегію розвитку єдиного федерального простору. Їх головна функція – прогностична, пов'язана з плануванням загальних цілей і результатів, основних етапів, способів і організаційних форм освітнього процесу по підготовці кадрів. Освітні технології відбиваються перш за все в концепціях розвитку і стандартах освіти.

2. Педагогічні технології – це арсенал методів, прийомів і засобів навчання, а також рекомендацій по їх використанню в зв'язку з досягненням

конкретних цілей навчання. Педагогічні технології відображають тактику реалізації освітніх технологій, обумовлену закономірностями функціонування системи «педагог – матеріальне середовище – учень». Тому під педагогічними технологіями можна мати на увазі узагальнені моделі реалізації навчально-виховного процесу незалежно від вивчення певного предмету. (В рамках традиційних наук такі моделі зазвичай виступають предметом педагогіки в цілому).

3. Технології навчання є відносно повною характеристикою шляху освоєння конкретного навчального матеріалу в рамках певного предмету, теми, питання. Технології навчання варіативні, оскільки визначаються змістом і закономірностями засвоєння того або іншого навчального предмету (навчальної дисципліни) і, як правило, в значній мірі рецептурні, оскільки максимально спрощують і формалізують педагогічну діяльність за рахунок нейтралізації особистісної своєрідності педагога. Певною мірою технології навчання (дидактичні технології) співвідносяться з традиційними прикладними педагогічними галузями, іменованими приватними методиками.

Приведені матеріали є прикладом розширеної інтерпретації педагогічної дійсності з технологічних позицій. Ймовірно, таку інтерпретацію можна вважати вдалою спробою концептуального визначення суті педагогічних технологій, яку не можна не враховувати при подальшій розробці проблеми.

Одночасно з теоретичними роботами останнім часом неухильно збільшується кількість матеріалів, що містять практико-орієнтовану інтерпретацію поняття «Педагогічних технологій». Наприклад, В.Беспалько вважає, що «педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці [25, с. 5]». Це коротке визначення повністю охоплює найбільш важливі параметри, властиві технологічному підходу до педагогічного процесу як такого.

1. Процес навчання розглядається (отже, задається) як система, потенційно готова до самоорганізації. Будучи структурованим у вигляді алгоритму дій і операцій за рішенням пізнавальних завдань, цей процес опосередкований а отже, регулюється не тільки професійною поведінкою вчителя, а й інструментарієм (засобами навчання), а також раціональними способами (індивідуальним або суспільно-розподіленим) організації пізнавальної діяльності. В цьому випадку чіткість формулювання, що забезпечує усвідомлення кожним учнем чергового пізнавального кроку, гарантує майже завжди якісний дидактичний результат.

2. Чітка обумовленість проектування навчального процесу конкретними дидактичними цілями, що породжує алгоритмізацію просування від незнання до знання, спирається на специфічні форми педагогічної комунікації, технологічні за своєю суттю. Відмінними рисами спілкування вчителя з учнями при явно вираженій технологічній організації навчально-виховного процесу є наступні: відсутність експресії, стислість, конкретність, стандартність.

3. Структурна розчленованість навчального процесу на окремі мікроетапи створює можливість повернення до тих кроків, які були зроблені невірно. Повернення і повторюваність конкретних розумових дій дозволяє

підсилити елемент самонавчання, що зрештою забезпечує усвідомленість засвоєння матеріалу.

Приведена характеристика змісту узагальненого поняття «Педагогічні технології» дозволяє стверджувати, що під ним можна мати на увазі різні варіанти цілеспрямованої організації навчально-виховного процесу, замкнутого на конкретний дидактичний результат. В зв'язку з цим, будь-яка конкретна педагогічна технологія є безперечною соціально-культурною і професійно-педагогічною цінністю, оскільки дозволяє через відмічені риси дійсно поліпшити навчальний результат.

Разом з тим і природа, і суть багатьох педагогічних технологій часто викликає до них подвійне відношення: визнаючи за технологічним способом організації навчально-виховного процесу очевидні достоїнства, в той же час не можна не бачити і серйозних недоліків, властивих йому. Так, жорстка технологізація всього ходу уроку об'єктивно викликає усуненість від вчителя і прийомів, що вивчаються, і засобів навчання, зводить до мінімуму особистісне спілкування педагога з вихованцями. Тому, як недосконалі риси педагогічних технологій, можна назвати наступні: насилля перш за все репродуктивного типу навчання, обмеженість можливостей розвитку творчих здібностей, слабе забезпечення мотивації навчально-пізнавальної діяльності та ін.

Слід також відзначити, що сучасні педагогічні технології по відношенню до традиційних дидактики і приватних методик не є чимось принципово новим, революційним. Вони, як буде показано нижче, лише коректують організацію навчально-виховного процесу в плані жорсткого детермінованого взаємозв'язку його мети і результату.

Саме цією обставиною пояснюється обов'язкова присутність в моделі навчально-виховного процесу таких технологічних параметрів, як: а) чітка постановка цілей як уроку в цілому, так і його окремих етапів з постійним уточненням їх по ходу навчання, б) чітке підпорядкування змісту (наочного і процесуального) кожного елементу уроку, поставленої мети, в) постійний контроль за ходом дидактичного просування навчання відповідно до приватних цілей, г) завершальна оцінка результату шляхом звірення його з метою уроку. Така модель організації дидактичного процесу, по суті, є реалізацією діяльнісного підходу до навчання. Проте в цьому випадку діяльність і вчителя, і учнів стає, по аналогії з виробничим процесом, дійсно технологізованим явищем, що є ключем до розуміння особливостей технологічної побудови навчально-виховного процесу служить, як було вже відмічено, пріоритетним положенням в системі вузлових дидактичних категорій поняття «мета» (в окремих роботах вона називається «Дидактичним завданням»). Як відомо, способи постановки навчально-пізнавальних цілей можуть бути різними, зокрема: а) через зміст навчання; б) через діяльність вчителя та учнів; в) через процеси інтелектуального або емоційного розвитку особистості учня. В педагогічних технологіях цілі формулюються виключно через результати навчання, які можуть бути виражені в діях учнів. Це має серйозне значення, оскільки в даному випадку рівень досягнення мети можна порівняно легко встановити.

Оскільки процес цілепокладання (цілеформування) є дійсно пусковим механізмом будь-якого дидактичного процесу, то особлива увага приділяється класифікації і систематизації цілей, побудованих на їх внутрішньому взаємозв'язку з урахуванням наростаючої складності, тобто таксономія цілей. У будь-якому варіанті педагогічних технологій, як правило, виділяються: довгострокова мета, мета курсу, конкретна дидактична мета (мета засвоєння певної дози навчального матеріалу), мета-еталон, тобто кінцевий результат, що виражається в інтелектуально-практичних діях учнів (в ідеалі – окремого учня). Такий підхід до опису цілей дозволяє охопити всі сфери особистості учня: пізнавальну, емоційну, моторну.

Разом з детальним опрацюванням категорії «мета», технологічний підхід до навчання припускає також ретельну структурування останнього у вигляді розчленування його на наступні епізоди: постановка цілей, конкретизація цілей, цикли навчальних процедур, оперативний зворотній зв'язок, корекція проміжних досягнень, оцінка результату. Це забезпечує детальну алгоритмізацію дій вчителя та учнів, яка визначає весь хід навчання.

Цикли навчальних процедур складаються з наступних позицій: приватної мети, логічно автономної дози інформації, рекомендацій по роботі з цією інформацією, тестів проміжних навчальних досягнень підсумкових тестів, довідково-консультаційних матеріалів (завдань), оцінки результатів.

Організована таким чином навчальна діяльність в умовах зарубіжної масової і професійної школи гарантує, як правило, високий навчальний результат. Проте зведення незвичайно різноманітного спектру впливу навчально-виховного процесу на особистість учнів тільки до змін в інформаційно-пізнавальній сфері викликає справедливі нарікання і педагогів, і учнів, і батьків, оскільки саме навчання в цьому випадку перетворюється на своєрідний конвеєр, що не дозволяє створити умови для цілісного самовираження особистості учня.

У вітчизняних вчених підхід до розробки педагогічних технологій дещо відрізняється від підходу, представленого в зарубіжних дослідженнях. Ця відмінність полягає перш за все в тому, що навчально-виховний процес не втискується в прокрустове ложе технологічних параметрів, а отже, не завжди підкоряється жорстким правилам моделювання ходу навчання і стандартизації умов, що визначають його хід. Тому у вітчизняних педагогічних технологіях завжди присутнє проблемно-пошукове завдання, можливість диференційованого підходу до учнів, апеляція до внутрішнього світу учнів. Саме в такому ключі були розроблені теорії поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Тализіна), що розвиває навчання (Л.Занков, Д.Ельконін, В.Давидов), проблемного навчання (М.Махмутов, І.Лернер, М.Скаткін), оптимізації навчання (Ю.Бабанський) та ін. У сфері ж виховання І.Івановим була запропонована ефективна технологія колективних творчих справ.

Серед педагогічних технологій, найточніше орієнтованих на розвиток ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, виділяються такі, які, по-перше, є особистісно орієнтованими, по-друге, що мають діалогічну підставу, по-третє, рефлексіями, і по-четверте, що створюють імітаційний простір.

До такого роду технологій, зокрема, відноситься діалог. Діалог – спосіб пізнання себе та навколишньої дійсності в умовах суб'єктно-сміслового спілкування. Саме діалогу присутній пошук сенсу цінностей, що спирається на багатогранну палітру переживань. В рамках цієї технології передається різноманітна інформація як розмови, так і про співбесідників, їх внутрішній світ і рівень сформованості комунікативної і діалогової культури. В діалозі особистість транслює себе, свою унікальність і самобутність за умови адекватної самооцінки, можливості до повноцінної самореалізації, вміння визначати сенс явищ і предметів, бути критичним і т. п.

Можна виділити декілька типів діалогів, які дозволяють особливим чином пред'являти цінності і створюють основу для глибокого їх розгляду. Наприклад, *духовний діалог*, можливості якого реалізуються на акме духовності; для нього властиве глибоке розуміння суті проблеми, високий рівень культури діалогічної взаємодії. Дані питання – широкий круг глибоко проникаючих в світ особистості істин, свого роду бінарних опозицій – протилежних інтелектуальних ідей.

Можливий *смыслотворчий діалог*, що активно включає учасників в пошук сенсів, в процес визначення системи індивідуальних ціннісних орієнтацій. Має велике значення *діалог рефлексії*, що дозволяє оцінити власний потенціал і визначити лінії зворотного зв'язку «учасники – ведучий».

Представляється, що може мати важливе значення *мотиваційний діалог\** який позначає інтерес до проблеми, можливо і до самої діалогової технології. Для учасників суб'єктно-сміслового спілкування може стати цікавим *самореалізуючий діалог*, призначення якого, перш за все, в самоствердженні особистості, повноцінній самопрезентації і самовираженні.

Спробуємо виділити характерні особливості діалогу. До них відносяться:

- об'єктивна проблема;
- ситуація пошуку сенсу, що суб'єктивно переживається;
- відносини спільності між учасниками діалогу;
- особливе відношення до Іншого, «другодомінантність»;
- незавершеність результату, стимулююча розумову активність і так далі.

Діалогічний досвід – явище складне і багатогранне. З погляду С.Белової (Волгоград, 1998), він отримується людиною, здатний розвиватися, і динаміка цього процесу відбивається в трьох етапах: сюжетно-пізнавальному, чуттєво-аналітичному, особистісної рефлексії.

Сюжетно-пізнавальний етап створює «простір» діалогу, актуалізує необхідні відомості, мотивує діяльність учасників, дає можливість виразити себе в заданій або вибраній ролі.

Чуттєво-аналітичний етап пов'язаний зі спробою глибокого пізнання обговорюваних істин, світу людини як системи цінностей. В цьому розкривається потенціал діалогу, досвід осмислення цінностей, емоційна культура особистості.

Етап особистісно-рефлексивний в цілому орієнтований на інтеріоризацію цінностей, розвиток досвіду смислотворення і рефлексії на основі глибокого пізнання самого себе.

Як видно з представленої характеристики етапів розвитку, діалог – це лабораторія, поле духовності; він неможливий без сумісного пошуку істини. В цій «лабораторії» немає знань в готовому вигляді, є проблеми і варіанти пошуку: через систему питань, актуалізацію знань, виявлення пропусків, розкриття творчих здібностей і тому подібне

Діалог припускає філігранну роботу з різного роду інформацією. Причому, цей процес повинен спиратися на широкий обмін наявними знаннями, знайомство з відомостями всіх (або багатьох) учасників, співіснування різноманітних думок з однієї проблеми, заохочення різних підходів до однієї і тієї ж проблеми, можливість висловлювати критичні зауваження, стимулювання пошуку групового консенсусу і тому подібне.

Організаційно діалогова технологія включає послідовність етапів, які дозволяють реалізувати головні завдання: глибокий аналіз проблеми, розуміння її ціннісно-сислового змісту, розвиток діалогової культури.

1 етап – ввідний. Його головні характеристики – створення сприятливої емоційної і інтелектуальної атмосфери, актуалізація необхідної інформації, стимулювання ситуації інтересу до проблеми.

2 етап – основний. Діалог в різних модифікаціях: обговорення питань в мікрогрупах; виступ студента перед групою із заздалегідь підготовленим повідомленням; система питань (відкритих, дивергентних, оцінних і ін.), що не припускають однозначних відповідей; формулювання проблеми, глибокий аналіз і роздум над проблемою; вичленення «точок здивування» (С.Курганов); залучення різноманітних джерел інформації; осмислення позицій; аргументовані виступи опонентів; пошук шляхів вирішення проблеми і т. п.

3 етап – підсумковий, завершальний. Аналіз і осмислення діалогу зі змістовної і процесуальної точок зору. Рефлексія з приводу особистісної роботи. З'ясування успіхів і невдач. Оцінка психологічної атмосфери під час роботи, рівня реалізації розумового потенціалу. Визначення можливих перспектив подальшої роботи.

Різновид діалогу – дискусія, визначувана як цілеспрямований, впорядкований обмін ідеями, думками всіх учасників обговорення проблеми ради пошуку сенсу (істини) [67]. Однією з найважливіших відмітних ознак дискусії є самоорганізація учасників, тобто здатність присутніх доброзичливо вибудовувати взаємні відносини як основу для поглибленого і різностороннього обговорення проблем.

На думку М.Кларіна, дискусія повинна мати такі ознаки:

- робота групи осіб, виступаючих зазвичай в ролях ведучих і учасників;
- спрямованість на досягнення цілей;
- відповідна організація місця і часу роботи;
- спілкування протікає як взаємодія;



– взаємодія включає вислови, вислухування, невербальні виразні засоби і т.д.

Головна мета дискусії: розвиток комунікативної і дискусійної культури в процесі пошуку істини. Серед завдань змістовного плану виділяються: усвідомлення і осмислення проблем і суперечностей; виявлення наявної інформації; творча переробка знань; розвиток умінь аргументувати і обґрунтовувати свою точку зору; включення знань в новий контекст і т. п.

Завдання організаційного плану можна сформулювати таким чином: використання як основи взаємодії правила і процедури сумісного пошуку істини; реалізація ролевого віяла в групі; розвиток умінь колективного пошуку; формування тимчасової і просторової єдності та інше.

Представляє інтерес технологія, що має великий діалогічний потенціал і стимулююча високу активність особистості, – технологія розвитку критичного мислення (Дж.Стіл, Д.Мередіт, Ч.Темпл). Ядро цієї технології – три етапи, точно орієнтовані на психологію особистості і психологія пізнавальної діяльності: виклик – осмислення – роздум(рефлексія). У кожного етапу своє призначення і унікальна роль. Виклик, наприклад, актуалізує знання, допомагає провести їх «інвентаризацію»; стимулює інтерес до проблеми, викликає потребу в нових знаннях, настроює на продуктивну роботу.

Осмислення – це стадія введення нової інформації. Нова інформація, як правило, отримується в процесі знайомства з текстом, який отримує учень, і за допомогою різних методичних прийомів освоює. На цьому етапі відбувається і співвідношення нової інформації з наявними власними знаннями і уявленнями.

Стадія роздуму (рефлексії) особливо значуща, оскільки саме на ній здійснюється цілісне осмислення і узагальнення отриманої інформації. Для цього процесу принципове значення має наявність колективної і особистісної рефлексії, для чого і створюються особливі умови (робота в малих групах, групова мозкова атака, стратегія «Зигзаг», письмовий «круглий» стіл і т. п.).

Стадія роздуму сприяє глибокій аналітичній роботі в рамках не тільки даного матеріалу, але і процесу його освоєння. Як правило, завершується робота виробленням власного відношення до матеріалу, що вивчається, і його повторною проблематикою, що може спровокувати новий «виклик».

Можна виділити деякі важливі аспекти технології розвитку критичного мислення: активність суб'єктів; цінність кожної особистості; організація роботи в групах; розвиток культури спілкування; наявність різноманітних інструментів самоосвіти особистості; поєднання змісту навчального процесу з реальними життєвими завданнями.

Для технології розвитку критичного мислення характерне створення спеціальних умов, моделювання ситуацій, стимулюючих активність учасників, їх прагнень висловити свою точку зору, спілкуватися з іншими учасниками. Особливо слід підкреслити розвиток в рамках цієї технології вмінь аргументовано відстоювати свою точку зору, приймати чужу позицію, що сприяє критичному осмисленню обговорюваних проблем, розвитку соціальних цінностей.

Робота в рамках технології критичного мислення спирається на ідеї, які відображають найважливіші психологічні характеристики особистості, що враховуються в пізнавальній діяльності: варіативність і диференціація навчання, необхідні для розвитку вільної і творчої особистості; ; позитивне стимулювання, необхідне для підтвердження високого особистісного статусу, у тому числі й інтелектуального; навчання узагальненим знанням, умінням, способам мислення: робота в групі, графічне оформлення текстового матеріалу, творча інтерпретація наявної інформації, ранжирування інформації по значущості, новизні.

Інтеграція окремих предметів веде до формування цілісної особистості, наукового світогляду. Критичне мислення припускає ввічливий скептицизм, сумніви в загальноприйнятих істинах. Важливо і те, що дана технологія розвиває спрямованість на самореалізацію, вироблення власної оригінальної технології навчання.

Технологія розвитку критичного мислення в деяких джерелах називається «Читання і письмо для розвитку критичного мислення», що підкреслює особливе положення тексту в цій технології, оскільки навчання, дискусія, рефлексія здійснюються в процесі усної або письмової роботи з текстом.

До особистісно орієнтованих технологій освітньої системи належить **гра**, потенціал якої полягає в тому, що це, по влучному зауваженню С.Шацького, «життєва лабораторія». Гра – унікальна система спілкування, в якій вирішуються різноманітні проблеми: соціальні, комунікативні, процесуально-креативні, аксіологічні, синергетичні і тому подібне на основі неповторної людської активності за наявності прямих або непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну і тимчасову послідовність (Ш.Амонашвілі, Н.Аникеева, В. Петрусинський, В.Сухомлинський, С.Шмаков та ін.). Ігрова технологія має принципове значення в розвитку особистості та її аксіосфери, оскільки вона завжди виступає одночасно як би в двох вимірюваннях: в сьогоденні і в майбутньому (О.Газман).

Оскільки гра – це витік і вершина людської культури, а ігрова аура може розглядатися як віддзеркалення позитивної психоенергії людства, немає сумніву у винятковій цінності цього культурологічного феномена для виховання людини. Цілісно охоплюючи і пронизуючи весь спектр діяльності, в якій людина самореалізується як особистість, гра насичує її життя всілякими способами привласнення вищих психічних функцій, норм, цінностей. Дійсно, гра, будучи перш за все активною діяльністю у формі розваги, потіхи, змагання, вправи, тренінгу і т. д. є образно кажучи, своєрідним перпетуум-мобіле (вічним двигуном) виховання.

Цінність гри для сучасної освіти полягає в нових логічних конструкціях і їх поєднаннях при дослідженні світу можливостей відкриття і освоєння яких приносить так багато задоволення і так важливо для збагнення ймовірнісних процесів в природі і суспільстві. Останніми роками розробники ігор для учнів особливо роблять акцент на те, що ігри розвивають кмітливість, логіку, просторову уяву, математичні, конструкторські та інші здібності, такі необхідні для творчості.

З освітньої точки зору гра – це спосіб групового діалогічного дослідження можливої дійсності в контексті особистісних інтересів. Основне завдання застосування ігрових технологій – розвиток в учнів цілісної картини світу, здатності правильно орієнтуватися в навколишньому світі.

Гра – це технологія динамічна, така, що точно реалізує завдання освітньої системи, оскільки дозволяє занурити учнів в активне контрольоване спілкування, де вони проявляють свою суть і можуть взаємодіяти з іншими людьми.

Ю.Геронімус виділяє такі чинники, сприяючі виникненню ігрового інтересу:

- задоволення від контактів з партнерами по грі;
- задоволення від демонстрації партнерам своїх можливостей як гравця;
- азарт очікування непередбачених ігрових ситуацій і їх послідовність в ході гри;
- необхідність ухвалювати рішення в складних і часто невизначених умовах;
- досить швидке з'ясування наслідків ухвалених рішень. Це з'ясування наслідків, як правило, можливо тільки в ході гри, оскільки наслідки залежать, взагалі кажучи, ще і від непередбачуваних дій інших гравців;
- задоволення від успіху – проміжного або остаточного;
- якщо гра ролева, то задоволення від процесу перевтілення в роль;
- якщо гра азартна, то до ігрового інтересу може додатися корисливий інтерес до грошового виграшу.

Гра стимулює розвиток особистості перш за все тому, що гарантує всім учасникам можливість вільно і природно «здіювати» свої здібності і завдяки цьому вступати в прекрасний і натхненний світ творчості. Оскільки будь-яке творче самовиявлення людини за своєю природою є інтерактивним актом, то в грі і через гру отримується досвід взаємовідносин і формується здібність до продуктивного спілкування. Із сказаного виходить, що гра як педагогічний феномен культури поліфункціональна. На думку найбільшого фахівця в даній області С.Шмакова, гра комплексно реалізує наступні функції: *соціокультурну; аксіологічну; міжнаціональної комунікації; самореалізації дитини; комунікативну; діагностичну; ігротерапевтичну; коректуючу і розважальну.*

Ймовірно, цей перелік є далеко не вичерпним всього комплексу призначень ігрової діяльності. Його легко можна доповнити іншими функціями, пов'язаними з пізнанням світу, з навчальною діяльністю, з розвитком психічних процесів, з вихованням етичних якостей, формуванням ціннісних орієнтацій і т. д., що таїться в надрах гри потенціал очевидний і без цього.

Для ефективного включення багатющого виховно-розвиваючого потенціалу гри в освітній процес необхідно, по-перше, найсерйозніше відношення до ігор з боку перш за все педагогів, по-друге, продумане насичення освітньої системи різноманітними і корисними іграми, до яких відносяться:

1. Інтелектуально-творчі (сюжетно-інтелектуальні, дидактичні, трудові, технічні, комп'ютерні, змагання, конкурси, естафети та ін.).

2. Соціальні (творчі, сюжетно-ролеві, ігри-драматизації, ділові, організаційно-діяльнісні, імітаційні та ін.).

3. Психологічні ігри і тренінги (експромтні, лікувальні, анкети, запитальники, тести та ін.).

4. Фізичні ігри (рухові, спортивні, на повітрі та ін.).

5. Комплексні (колективно-творчі, ігри дозвілля).

В практиці дозвілля в останні десятиліття склалися і затвердились такі ігрові моделі, як КВК, «Що? Де? Коли?», вікторини, конкурси, подорожі і так далі, що мають сюжетний простір і яскраво виражену форму, а також специфічну символіку наочного, образотворчого, музичного та іншого характеру.

В процесі реалізації ігрової технології необхідно спиратися на наступні принципи: добровільність участі, розвиток ігрової динаміки, підтримка сприятливої психологічної атмосфери, взаємозв'язок ігрової і неігрової діяльності та ін.

Ігрова технологія може шикуватися по наступному алгоритму:

- вибір гри;
- пропозиція варіанту гри потенційним учасникам;
- підготовка ігрового устаткування і оснащення;
- розподіл ролей, створення груп;
- розгляд умов проведення гри, правил та інструкцій;
- розвиток ігрової ситуації;
- відстеження ходу гри, внесення необхідних коректив;
- завершення ігрової діяльності;
- підведення підсумків, аналіз результативності гри, визначення «внеску» гри в рішення поставлених освітніх проблем.

До ігрових технологій, що найефективніше розвивають ціннісну сферу особистості, відносяться такі, як ситуаційні, ролеві, ділові, імітаційні, інтерактивні та ін.

Ситуаційна гра, як ключовий елемент, має ситуаційно-реальну подію, конкретний епізод, модель діяльності в професійній сфері і т. п. Ситуація пропонується в різних варіантах: розгорненому, скороченому, відеозапис, випадок з практики, аналіз ухваленого в конкретній ситуації рішення і т. д.

Алгоритм ситуаційної гри може бути представлений таким чином: створення ігрових колективів (мікрогрупи по 5-7 чоловік) – пред'явлення конкретної ситуації – обговорення ситуації в групах – вироблення колективного рішення – обговорення варіантів рішення – виявлення оптимального варіанту – визначення переможців. Вирішенням питань взаємодії між мікрогрупами займається створений в групі «центр».

Умови, використання яких дозволить оптимізувати ситуаційну гру, це: ясність, стислість, чіткість формулювання ситуаційних колізій; виявлення проблеми; визначення критеріїв вирішення проблеми; вироблення гіпотези,

перевірка припущень; розробка альтернативних рішень; підготовка програми дій та ін.

Ролева гра припускає наявність різноманітних ролей і численних ходів. Це активна форма експериментальної поведінки, що володіє унікальним соціокультурним і аксіологічним ефектом, залежним від продуманості ігрового простору і чіткої організації, і, безумовно, від світогляду граючих. Ролева гра реалізує такі функції, як організація відносин керівництва і підпорядкування без примушення; пред'явлення емоційно-привабливих позицій; створення варіантів вирішення подій, що відбуваються; закріплення результату в неігровій поведінці та ін.

На наш погляд, особливою привабливістю може володіти гра-драматизація з емоційною рефлексією. Алгоритм її проведення складається таким чином [67]:

1. Інформаційне введення до гри.

2. Звернення до учасників провести гру із зверненням уваги на фіксацію відчуттів, переживань.

3. Проведення гри, спостереження за емоціями.

4. Обговорення гри, увага до виниклих відчуттів.

5. Виклад фактів педагогом, їх зіставлення з емоційними висловами.

6. Підведення підсумків на основі емоційних пережитих думок.

Формування узагальнень як емоційно забарвлених ціннісних орієнтацій.

Ролеві ігри (перш за все з емоційною рефлексією і елементами драматизації) є могутнім інструментом осмислення культурного досвіду і формування національних і загальнолюдських ціннісних орієнтацій. Особливо рельєфно виділяється лінія досягнення результату за наявності конструктивної опори в грі – подолання перешкод в досягненні ігрових цілей; коректуванню вчителем сили переживання в грі; включенні гумору і оптимізму в ігровий простір, свободі вирішення ігрових проблем.

Ділові ігри – це унікальний варіант поєднання ситуаційної і ролевої гри, що передбачає багато комбінацій вирішення поставленої професійної проблеми.

Імітаційні ігри особливим чином стимулюють розумову діяльність – це свого роду «пошук і відкриття нового, самостійний рух до нових узагальнень» (С.Рубінштейн), а головне – вони відкривають доступ до сенсів, імпліцитно що містяться в них, гідно відповідаючи «багатообразності кожної окремої людини» (Г.Симкін).

Імітаційні ігри є особливим інструментом, структурою для зберігання, передачами і витяганнями сенсів. Останнє особливо важливе, оскільки тільки в процесі ігрового освоєння відносин (а не простого читання інструктивної брошури) відкриваються нові, а часто і несподівані смислові зв'язки, розпізнати які, перебираючи варіанти сприйняття, – основне завдання учасників. Для багатьох учасників гра виступає як імітація реальних ситуацій на емоційному рівні, що дозволяє розвинути контактність з оточенням.

Імітаційні ігри можуть бути ручними (настільні ігри); що моделюють реальну діяльність (проектними); ігри з комп'ютерною підтримкою, комп'ютерні ігри.

Мистецтво проведення імітаційної гри включає розгортання максимальної різноманітності сенсів, що містяться в ній, відкриває можливість для її різноманітного сприйняття учасниками.

При виборі імітаційної гри необхідно звернути увагу на наступні моменти:

1. Можливість роботи в атмосфері невимушеності і пошуку.
2. Відповідність гри рівню групи (якщо вона проста, то її відкинуть, якщо дуже складна – викличе фрустрацію).
3. Отримання в грі оперативного зворотного зв'язку.
4. Чітке формулювання правил гри, можливість розуміння їх всіма учасниками.
5. Достовірність гри, тобто гра, яка в ключових моментах подібна (ізоморфна) до дійсності, але достатньо спрощена і скорочена, щоб підкреслити ключові параметри.

Учасники імітаційної гри мають в своєму розпорядженні різні механізми впливу один на одного:

- 1) демонстрація посилення власних ресурсів;
- 2) вичікування, утримання попереднього стану (включаючи деякі поступки);
- 3) ризик (серія несподіваних дій);
- 4) примушення (дефіцит часу, особливі умови);
- 5) помилкові маневри, дезінформація.

Особливе значення має післяігрове обговорення, в ході якого слід направити енергію учасників на пошук і усвідомлення сенсів. В цих 10-25 хвилинах приходить момент істини, усвідомлення цінностей, наступає осяяння, відбувається вибір і розуміння. Можливо це найважливіший елемент імітаційної гри.

Інтерактивні ігри – складний варіант ігрової технології, який готується і проводиться спеціально підготовленою командою організаторів (ігротехніків). Вони проектують гру в цілому, програмують ігрові ситуації, розробляють сценічні варіанти ігрових епізодів, власне проведення гри, продумують аналіз результатів гри в цілому, проводять тематичні дослідження. До інтерактивних ігор відносяться організаційно-навчальні, організаційно-діяльнісні, організаційно-мисленнєві та інші ігрові моделі.

Пріоритетними цілями організаційно-навчальних ігор (ОПІ) є цілі інтенсивного розвитку теоретичного мислення і творчого потенціалу учасників. Саме тому стає можливим виникнення різноманіття форм розвиваючого ігрового навчання: навчальні семінари, шкільні уроки, ігрові заняття по спілкуванню, психотерапевтичні сеанси. Провідним ігровим процесом в ОПІ виступає не процес імітації умов і параметрів існуючої професійної діяльності, а процес проектування (створення) нових діяльнісних зразків.

У ОПІ реалізується шлях від теорії до практики. Конструюється наукова модель тих психічних процесів і здібностей, які повинні бути сформовані в учасників ОПІ, а також розробляється комплекс ігротехнічних форм і прийомів, сприяючих найбільш успішній передачі гравцям даних процесів або здібностей. В ході пошуку вирішення проблеми особлива увага приділяється аналізу процесу рішення.

ОПІ виступають методом проектування і впровадження інтелектуальних інновацій у сфері освіти, інструментом розвитку когнітивного і емоційного досвіду учасників.

ОПІ включають три фази: передгра, гра, післягра. Перша і остання фази існують для ігротехніків.

Гра повинна мати розроблені проект гри, заснований на ідеї як стрижні гри, програму гри (характеристика дій учасників, опис ігрових перерв, визначення часу для загального обговорення, груповій рефлексії і тому подібне), сценарій гри (результат обговорення і докладного аналізу конкретних ситуацій, які можуть виникнути в грі).

Організація гри здійснюється за допомогою відповідних служб, що мають конкретні функції. Служба головного організатора – організація і управління грою, реалізація програми, створення творчого колективу. Служба методичного забезпечення – аналіз змісту, що виник в ході обговорення, протікання процесів проблематики, розуміння, рефлексії, критики, оцінки.

Служба дослідження (складається з дослідників – у кожного своя проблема для вивчення). Будучи спостерігачами в грі, дослідники найбільш активні в передгрі. Служба забезпечення професійною інформацією (люди, що мають професійні знання і досвід і здатні оперативно надати необхідні відомості).

Служба рекреації – підтримка оптимального соціально-психологічного клімату, здійснення психокорекції і психотерапії, проведення розваг. Служба технічного забезпечення – організаційно-технічні функції, проведення записів, роздрук ігрової програми, розміщення гравців і т. п.

Організаційно-повчальна гра зазвичай має тривалість від 3 до 10-12 днів.

Таким чином, аналізуючи можливості ігрової технології, слід зазначити її потенціал для повноцінного розвитку особистості, становлення професійної позиції та інтеріоризації різноманітних цінностей в атмосфері вільної, емоційно привабливої взаємодії, натхненної творчості.

Все це властиво і технології спілкування, що має ігрову основу і що включає змістовний пласт інформації відповідно до поставлених завдань [156].

Технологія спілкування має унікальний комунікативний інструментарій, здатний «препарувати» практично будь-яку інформацію і поєднувати вербальні і невербальні можливості комунікативних актів, що створює основи для глибокого проникнення в освітні проблеми.

Технологія спілкування включає три етапи: підготовчий, етап організації і здійснення спілкування і діяльності, завершальний етап.

Природно, що особливу роль в реалізації технології грає підготовчий етап. Він передбачає: визначення теми комунікації, формулювання завдань

розвиваючої, виховної і освітньої властивості; діагностику учасників спілкування; ретельну роботу над текстом уроку спілкування; підбір активних форм роботи; підготовку необхідного устаткування і т. п.

Етап організації і проведення спілкування включає ряд унікальних кроків, що додають технології особливу особистісно-орієнтовану атмосферу з елементами процесуально-креативного і рефлексії актів.

Як правило, цей етап починається з прологу, введення в світ комунікації, педагог знімає психологічну напругу, встановлює доброзичливі відносини. Бажано, щоб ведучий відчував кожного учасника, налагодив особистий контакт з кожною присутньою людиною. На цьому етапі доречні компліменти, риторичні питання, вітання, доброзичливий гумор. Іноді може допомогти відкритися який-небудь предмет (м'яч, ручка і тому подібне), який передають по колу.

Наступний елемент основного етапу – етюд. Відомо, що етюд – це свого роду підготовка до активності, відточування техніки майбутньої діяльності. Тому під час етюдів передбачається намітити підходи до проблеми, точно змалювати її контури, створити ситуацію інтересу і установку на майбутню діяльність. Можливі індивідуальні завдання для учасників. Значущою частиною цього етапу можуть стати пропедевтичні фрази учасників, початкова ланка яких задається ведучим. Наприклад: *Я думаю, що головне в цьому питанні ...*; *У запропонованій проблемі мене хвилює...*; *Мене це питання не застало зненацька, я і раніше думав, що ...*

Цілком природно, що етюд може включати елементи гри, розіграні ситуації, відеофільм, знайомство з цікавою людиною, переглядання репродукцій і тому подібне, що підсилить бажання осягнути сенс проблеми і, розібратись в її суті, спробувати знайти рішення.

Наступний елемент – експлікація – процес пояснення, тлумачення інформації. В даному випадку реалізується можливість послідовного, аргументованого викладу матеріалу. Уточнюються деталі, виявляються сумніви. На цьому етапі доречні практичні вправи, що забезпечують поглиблений розгляд ідеї. Цілком прийнятні ролеві, ділові ігри, що підсилюють потенціал герменевтики освітнього процесу.

Дуже важливо на цьому етапі розгляду проблеми спробувати створити логічну схему теоретичних положень, свого роду знаково-схематичний образ, в якому відобразити лінії взаємозв'язків між основними (всіма) складовими частинами осмислюваного явища.

Дискурсія – ще один елемент основного етапу, головне призначення якого обговорення теоретичного матеріалу, міркування, роздум про суть проблеми. Стрижень цього елементу – система питань і палітра думок. Причому, питання можуть бути продумані заздалегідь, що додасть обговоренню очікуваний ракурс в розгляді проблеми. Що стосується думок, то вони можуть бути будь-якими (глибокими, поверхневими, особистими або обґрунтованими за допомогою авторитетної думки), проте ведучий повинен підкреслювати цінність кожної думки, тим самим, стимулюючи активність присутніх.



У цій частині бажані стверджуючі думки, тон яким може задавати ведучий, пропонуючи питання: Як би ви сформулювали основну ідею? Який сенс ви вкладаєте в ... Як ви оцінюєте це явище? Якою мірою можна реалізувати цю ідею?..

Важливим є ще один елемент основної частини – це корекція, тобто зміна. Н.Щуркова розглядає корекцію як свого роду психологічне зрушення, як внесення змін в розуміння, позицію, точки зору присутніх. Безумовно, цей елемент дозволяє направити увагу учасників на шляху вдосконалення особистості. В ході коректуючої дії, важливо запропонувати альтернативні варіанти вирішення даних проблем. В процесі роботи можна використовувати ігрові технології, колективні способи діяльності.

Особлива роль відводиться завершальному етапу розгляду проблеми, ключовим елементом якого є рефлексія. Кожен присутній стисло оцінює роботу, свою участь і самопочуття. Ведучий може заохочувати активність учасників, ставлячи резюмуючі питання: Що вам дало сьогоднішнє спілкування? Як вам працювалося? Що змінилося у ваших уявленнях про ... ?

Завершує етап організації і проведення спілкування короткий оцінний підсумок і взаємна подяка, що відповідає основам комунікативної культури.

Спеціально виділяється власне завершальний етап. Він має принципове значення для організаторів роботи в рамках комунікативної технології. Як правило, цей етап припускає підведення загальних підсумків, виявлення успіхів і невирішених питань. Висновки і оцінки, виявлені на завершальному етапі, можуть бути корисними для подальшої роботи в рамках комунікативної технології. Разом з цим, слід мати на увазі ряд умов оптимальної організації діяльності:

- високий рівень культури педагога як зразок комунікативного ідеалу;
- творчий підхід;
- свобода в реалізації ідеї;
- мінімальна підготовка;
- опора на реальну дійсність;
- стимулювання духовних зусиль учасників тут і тепер;
- наявність кульмінації;
- багатоканальний вплив на особистість учасників ( візуальне, аудіальне, кінестетичне та ін.);
- емоційність ведучого, який задає тон загальній діяльності.

В процесі формування ціннісних орієнтацій особистості особливе значення має включення технології моральних дилем (Л.Кольберг). На наш погляд, це прекрасний варіант організації процесу розвитку духовного початку особистості, основним інструментом якого є питання, наповнені ціннісним змістом.

Ядро технології моральних дилем – природно, зміст моральної дилеми, яка повинна відповідати п'яти основним характеристикам: 1) мати відношення до реального життя; 2) бути по можливості

простою для розуміння; 3) бути не закінченою; 4) включати два або більше запитання, наповнених етичним змістом; 5) пропонувати на вибір учням варіанти відповідей, акцентуючи увагу на головному питанні: «Як повинен поводитися головний герой?»

Алгоритм даної технології вибудовується таким чином:

- пред'явлення учасникам гіпотетичної моральної дилеми. Ситуація, пропонована в ній не завершена і потребує глибокого осмислення;

- формулювання і обговорення питань до дилеми. Можливі два варіанти використання питань: 1) питання стимулюють дискусію на моральну тему в групі; 2) питання в індивідуальній бесіді з людиною можуть служити підставою для діагностики рівня етичного розвитку особистості. Питання розроблені до кожної дилеми, на їх основі будується логічний ланцюжок міркувань морально-ціннісного характеру. Відповіді на питання повинні бути аргументовані.

- ретельний аналіз отриманих відповідей. Розподіл відповідей по чотирьох основних рубриках: вибір, цінність, соціальні ролі і справедливість;

- підведення підсумків. Оцінка впливу роботи з дилемою на етичний розвиток особистості, формування ціннісних орієнтирів.

Таким чином, аналізуючи технологічні підстави розвитку ціннісних орієнтацій особистості, слід зазначити пріоритетне положення в цьому процесі особистісно-орієнтованих, діалогових, комунікативних рефлексій технологій. Особистісно-орієнтовані технології мають особливе значення, оскільки, по-перше, підкреслюють цінність особистості, продукують позитивне відношення до людей, у тому числі і самого себе, вказують на необхідність рівноправності у відносинах; по-друге, вони мають на увазі яскраво розвинені духовні якості особистості, пошану і турботу про кожну людину, емпатію, вміння співпереживати іншій людині; по-третє, природність та відвертість взаємин – значущий показник розвитку особистості.

Безумовну цінність у формуванні аксіосфери особистості мають діалогові технології. Їх потенціал і інструментарій дає можливість активно слухати, адекватно сприймати і точно аргументувати свої позиції. У діалозі народжуються сенси, затверджуються позиції, ранжируються цінності, розвиваються індивідуальні потенціали. Технології з комунікативною спрямованістю створюють основи для унікальної взаємодії, обміну думками, відчуттями і цінностями. Слід зазначити і найважливіше значення елементів рефлексій технологій, що дозволяють оцінити свій потенціал, ранжувати життєві позиції, проаналізувати успіхи і складнощі в процесі привласнення цінностей. Саме ж значуще те, що рефлексія є основою внутрішньої мотивації особистості, що підсилює її духовні ресурси, заглиблює процеси осмислення ціннісної парадигми, порушує прагнення до успіху, бажання виправити помилки і визначає шляхи залучення до цінностей освітньої системи. Широке використання відмічених технологій

дозволить затвердити вічні основоположні цінності і на їх основі вибудувати ціннісний світ сучасності.

Отже, доведено, що саме ціннісні орієнтації суспільства й особистості набувають виняткову актуальність і стають однією з провідних груп факторів, які обумовлюють мотивацію соціальних практик на всіх рівнях. Українське суспільство стоїть перед проблемою вироблення таких визначальних цінностей, прийнятних як для суспільства в цілому, так і для кожного з його членів. Одним з ключових компонентів дослідження є розробка концепції педагогічної аксіології, де феноменом педагогічної аксіології є цінність, яка подається як така, що має багаторівневу структуру: значення, відношення, мета, принцип, норма, ідеал. Одним з найважливіших концептуальних положень педагогічної аксіології є ідея про те, що цінність – це перш за все відношення до самого себе.

З'ясовано, що основними внутрішніми й зовнішніми соціальними детермінантами формування ціннісно-нормативних орієнтацій особистості є культура й суспільство, які втілюються через них у різноспрямованих інституціоналізованих, а часом і в спонтанних процесах дотрудової соціалізації індивідів.

## ВИСНОВКИ

У монографії проаналізовані основи аксіологічної освіти сучасного вчителя, в роботі зроблено наступні висновки.

1. Аксіологічна освіта сучасного вчителя, що функціонує на основі концепції педагогічної аксіології, висуває принципове питання про значення категорії «ціннісна орієнтація», яка являється своєрідним логічним центром не тільки проблематики педагогічної науки, але і особистісного розвитку професіонала. Результати дослідження демонструють, що ціннісні орієнтації – це смислоутворюючий компонент педагогічної системи. Це діалектична освіта як по структурі, так і по динаміці розвитку, що вказує на унікальний потенціал цієї категорії.

Ціннісні орієнтації, будучи компонентом структури особистості, виконують регулюючу і направляючу функції, стимулюючу поведінку і діяльність людини. Порівняльний аналіз ціннісних орієнтацій з потребами, мотивами, установками в структурі особистості стверджує велику вагу ціннісної орієнтації, її здатність інтегрувати названі особистісні характеристики.

Доведено, що ціннісні орієнтації складають зміст педагогічної діяльності, оскільки вони входять в систему професійної культури як основні складові її компоненти. Аксіологічні орієнтації вчителя, реалізуючись у діяльності, уможливають визначення його особистісного і професійного статусу, впливають на вибудовування відносин з тими, що оточують.

2. Одним з ключових компонентів дослідження є розробка концепції педагогічної аксіології, що містить оригінальне трактування функціонування ціннісної системи освіти та її впливу на розвиток особистості педагогів і вихованців. На наш погляд, педагогічна аксіологія – це галузь педагогіки, що володіє можливостями генетичного обґрунтування стратегічних завдань розвитку сучасної освіти на ціннісній основі. Вона реалізує сенсоутворюючу, орієнтаційну, нормативну, регулюючу, контролюючу функції, які всесторонньо і глибоко пронизують педагогічну тканину і інформують про її життєздатність, пріоритетні положення і перспективи розвитку. Педагогічна аксіологія спирається на принципи гуманізму, комплексності, відповідності, динамізму, емоційної відвертості, ієрархічності, що відображають основні аксіологічні ідеї і можливі варіанти їх реалізації. Позначені і проаналізовані принципи створюють базу для творчого перетворення педагогічного простору.

Феноменом педагогічної аксіології є цінність, яка у дослідженні подається як така, що має багаторівневу структуру; значення, відношення, мета, принцип, норма, ідеал. Одним з найважливіших концептуальних положень педагогічної аксіології є ідея про те, що цінність – це перш за все відношення до самого себе. Концепція педагогічної аксіології містить характеристику сутнісних значень ціннісних орієнтацій як передбачуваних орієнтирів для розвитку педагогічної теорії і практики.

3. Аналіз філософського-педагогічної спадщини засвідчив, що видатні вчені вважають вищою цінністю людину, спеціально виокремлюючи аксіологічне положення вчителя, унікальність його особистості, а також очевидний і високий ціннісний статус особистості дитини. В системі ціннісної педагогічної сфери центральне місце займають етичні орієнтири, що роблять людину людиною.

Вивчення теоретичних основ і емпіричних даних дає підставу стверджувати, що головною характеристикою педагогічної діяльності є духовність як синтез розумових і етичних характеристик особистості, основа творчої роботи вчителя. В зв'язку з цим запропонована інваріантна система ціннісних орієнтацій вчителя, що включає політичні, екологічні, екзистенціальні, етичні, естетичні, художні цінності. Змістовне наповнення цих ціннісних орієнтацій таке велике, що в результаті їх конкретизації виникає безліч оригінальних і самобутніх аксіологічних систем, що безпосередньо впливають на розвиток духовно-етичного потенціалу системи освіти.

4. Принципове значення має типологізація ціннісних орієнтацій, оскільки систематизація і інтерпретація ціннісних феноменів дозволяє визначити теоретичні і емпіричні підстави аксіологічної концепції і збудувати інструментальні лінії дій майбутнього вчителя. За основу типології була прийнята ідея центрального положення особистості в педагогічній системі. Відповідно до цієї ідеї ціннісні орієнтації об'єдналися в цілісну систему, що виконує роль активних евристичних принципів, що пояснюють функціонування освітньої системи з погляду активного стимулювання особистісного розвитку.

Результати проведеного дослідження свідчать про необхідність пильної уваги до аксіологічної спрямованості виховання студентів в педагогічній освітній установі. Особлива увага до виховних проблем ціннісного характеру пояснюється необхідністю розглядати процес залучення до цінностей як безперервний і систематичний. Тим паче, що в цьому випадку можлива якісна підготовка майбутніх професіоналів, які в умовах виховуючого середовища вибирають складніші ціннісні орієнтації, сприяючи їх особистому зростанню. Одним з важливих аспектів виховного процесу є включення майбутнього вчителя в творчу діяльність духовного саморозвитку.

5. Запропоновано шляхи освоєння ціннісних орієнтацій. Перш за все слід виокремити аспекти освоєння цінностей. До них відноситься змістовний, в рамках якого засвоюються знання про цінності, смисловий потенціал ціннісних орієнтацій, переживається відношення до них, поступово заглиблюючись до ідеального статусу. Змістовний аспект передбачає усвідомлення необхідності відповідної поведінки, готовність до поведінки на основі інтеріоризованих цінностей.

Процесуальний аспект припускає функціонування послідовності дій: від пізнання сенсу – до переживання значущості – до реалізації в життєдіяльності.

Визначено механізм формування ціннісних орієнтацій, який здійснюється таким чином: пред'явлення цінностей вихованцеві; усвідомлення ціннісних орієнтацій особистістю; ухвалення ціннісної орієнтації; реалізація ціннісних орієнтацій в діяльності і поведінці; закріплення ціннісної орієнтації в

спрямованості особистості і переклад її в статус якості особистості, тобто свого роду потенційний стан; актуалізація потенційної ціннісної орієнтації.

6. В процесі дослідження розглянуто технологічні основи формування ціннісних орієнтацій. Серед педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток аксіологічного потенціалу особистості, в першу чергу виокремлюються технологічні рішення в рамках особистісного орієнтованого, діалогічного, рефлексії, імітаційного підходів до організації педагогічного процесу. Саме ці підходи підкреслюють цінність особистості і створюють сприятливі умови для її розвитку.

Обґрунтовано положення про цілісний характер прояву ціннісних орієнтацій особистості педагога, що поєднує когнітивну, емоційну і діяльну підсистеми. Ці підсистеми взаємодіють на рівні інформаційної складової, емоційно-плотського відношення до світу, спрямованості поведінки особистості. У дослідженні ці характеристики є критеріально-діалектичною підставою визначення системи ціннісних орієнтацій, її функціонування і рівня розвитку аксіосфери особистості.

Доведено, що у вищій школі (початковий етап професійного розвитку) реалізується комунікативна педагогічна парадигма, відбувається обмін цінностями, проникнення в їх суть, моделювання аксіологічної системи, спроба відповідно реалізувати себе на практиці. В процесі професійної діяльності (основний етап професійного розвитку) здійснюється креативно-аксіологічна парадигма. Педагог розгортає свою ціннісну систему в креативній площині, апробує варіанти відносин, творчо підходить до вирішення педагогічних завдань. Отже, без цілеспрямованого розвитку аксіосфери майбутнього вчителя неможливий розвиток яскравого, творчого, відчуваючого, адекватно думаючого і діючого справжнього педагога.

Аксіологічна концепція розвитку професійно-педагогічної освіти має теоретичне і практичне значення для обґрунтування сучасної стратегії розвитку освітнього простору, а оскільки змістовним аспектом системи цінностей є духовна освіта, то, очевидно, що аксіологічний підхід має майбутнє в освіті.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Анализ уровня подготовки учителей и студентов педвуза и задачи ее совершенствования / О.А. Абдулина Советская педагогика. – 1979. – № 9. – С. 96-103.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: «Просвещение», 1990. – 141 с.
3. Абросимова З.Ф. Педагогическая культура учителя: Учебное пособие для учителей / З.Ф. Абросимова. – Курган: Курганский пед. университет, 1999. – 68 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
5. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
6. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1994. – 280 с.
7. Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1997. – 370 с.
8. Амонашвили Ш.А. Единство цели / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
9. Амонаншили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом «Шалвы Амонашвили», 1995. – 496 с.
10. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы современного человекознания / А.А. Бодалева, Б.Г. Ананьев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 384 с.
11. Андреев В.И. Педагогика творческого самоопределения / В.И. Андреев. – Казань: «Изд-во Казанского ун-та», 1998. – 320 с.
12. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К: «Знання України», 2004. – 804 с.
13. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 178 с.
14. Анисимов С.Ф. Ценности реальные и мнимые / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1970. – 181 с.
15. Арутюнян М.Ю. Учителя и ученики: два мира? / М.Ю. Арутюнян, О.М. Здравомыслова, И.И. Шурыгина. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.
16. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М.: Знание, 1978. – 64 с.
17. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
18. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологии исследования /

- А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 104 с.
19. Асташова Н.А. Аксиологическое образование современного учителя / Н.А. Асташова. – М.: МПСИ, 2000. – 320 с.
20. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
21. Бакиров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора / В.С. Бакиров. – Харьков: Выща шк: Изд-во при ХГУ, 1988. – 152 с.
22. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 382 с.
23. Бердяев Н.А. Смысл истории / Н.А. Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – 173 с.
24. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности / Н.А. Бердяев. – М.: Леман. и Сахаров, 1918. – 240 с.
25. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.
26. Библер В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42.
27. Бобнева М.И. Ценностные приоритеты личности и группы: социально-психологические исследования / М.И. Бобнева. – М.: Инст-т психологии, 1995. – 83 с.
28. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия / В.И. Боголюбов // Педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123-127.
29. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
30. Бодалев А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 187 с.
31. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-16.
32. Брожик В. Марксистская теория оценки / В. Брожик. – М.: Прогресс, 1982. – 184 с.
33. Виндельбанд В. О свободе воли / В.О. Виндельбанд [пер. с нем. Г. Сониной] / под ред. В.В. Битнера. – СПб.: В.В. Битнер, 1904. – 112 с.
34. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
35. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. – 152 с.
36. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития / Г.П. Выжлецов // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С. 61-73.
37. Газман О.С. Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях / О.С. Газман. – М.: ИЛИ РАО, 1995. – С. 3-13.
38. Гартман Н. Эстетика; [пер. с нем. Т.С. Батищевой] / Н. Гартман. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 692 с.



39. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры: прогностическая гипотеза образовательного триумфа / Б. С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. – 120 с.
40. Гершунский Б.С. Общечеловеческие ценности в образовании / Б. С. Гершунский, Р.Шейерман // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 3-13.
41. Гирева Л.Д. Аксиологические проблемы и психологические особенности творческой деятельности учителей / вторая половина 50-х – начало 90-х гг. XX в. / Л.Д. Гирева // Образование: идеалы и ценности [Под ред. З.И. Равкина]. – М.: ИТПиО, 1995. – С. 358-381.
42. Глушков В.Ф. Ценностно-ориентационные аспекты формирования личности / В.Ф. Глушков. – Новосибирск: Изд-во НИИЖТа, 1999. – 130 с.
43. Головатий М. Молодіжна політика в Україні: проблеми оновлення / М. Головатий. – К.: Наук. думка, 1993. – 245 с.
44. Гоноболин Ф.Н. О педагогических способностях учителя // Вопросы психологии личности / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 197-213.
45. Горяинов В.П. Ценности и интересы социально-профессиональных групп: сравнительный анализ двух массовых опросов / В.П. Горяинов // Социологический журнал. – 1997. – №3. – С. 140-146.
46. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
47. Додонов В. И. Педагогические аспекты трактовки отечественными философами конца XIX начала XX вв. общечеловеческих и национальных духовных ценностей / В.И. Додонов // Образование: идеалы и ценности. – М.: ИТПиО, 1995. – С. 53-80.
48. Донцов А.И. О ценностных отношениях личности / А.И. Донцов // Советская педагогика. – 1974. – № 5. – С. 67-76.
49. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. – М.: Политиздат, 1977. – 123 с.
50. Дымина Е.В. Мир ценностей и проблема осмысления действительности / Е.В. Дымина. – М., 1999. – 12 с.
51. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные» суждения / Э. Дюркгейм // Социология. Ее предмет, метод, предназначение/ [перевод с франц.]. – М.: Канон, 1995. – С. 286-304
52. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
53. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме / Ю.М. Жуков // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 254-277.
54. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 105 с.
55. Зимняя И.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / [И.А. Зимняя, В.А. Малахова, Т.С. Путиловская, Л.А. Хараева] // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия

учителя и учащихся [под ред. А.А. Бодалева и В.Я. Ляудис]. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С 15-22.

56.Зинченко В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – №5. – С.3-16.

57.Зинченко Б.П. Образование, культура, сознание / Б.П. Зинченко // Философия образования для XXI века // [Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов] / Пахомов Н.Н., Тупталов Ю.Б. – М., 1992. – С. 101-128

58.Зотова О.И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения / О.И.Зотова, М.И Бобнева // Методологические проблемы социальной психологи. – М.: Наука, 1975. – С. 241-254.

59.Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В.П. Иванов. – К.: Наукова думка, 1977. – 251 с.

60.Ильин Е.Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1987. – 110 с.

61.Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – Москва-Белгород: МПГУ, БГПИ, 1993. – 217 с.

62.Каган М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

63.Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

64.Кант И. Собр. соч.: в 8 т. / И. Кант. – М: Чоро, 1994. – Т.6. – 612 с.

65.Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.

66.Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

67.Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.

68.Козлова Н.И. Ценностные ориентации – предпосылка программ переустройства общества / Н.И. Козлова // Общественные науки и современность. – 1992. – № 1. – С. 36-44.

69.Комаров М.С. Профессиональные ценности учителя: приверженность школе и удовлетворенность трудом / М.С. Комаров, В.Ю. Горшков // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – №3. – С. 61-66.

70.Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 208 с.

71.Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.

72.Кондратенков А.Е. Труд и талант учителя. – 2-е изд. / А.Е. Кондратенков. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.

73.Кравченко А.И. Введение в социологию / А.И. Кравченко. – М.: Новая школа, 1995. – 140 с.

- 74.Круглов Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника / Б.С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника: сб. науч. трудов. – М., 1983. – С. 4-11.
- 75.Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 121 с.
- 76.Кузнецов А.Г. Ценностные ориентации современной молодежи / А.Г. Кузнецов. – Саратов: СВШ МВД РФ, 1995. – 139 с.
- 77.Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
- 78.Кулюткин Ю.Н. Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: Б.и., 1992. – 106 с.
- 79.Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей [Текст]: (Теоретико-ист. анализ воспитат. ценностей в России в XIX и XX вв.) / Б.Т. Лихачев; Самар. ин-т упр., Рос. акад. образования, Поволж. фил. Ин-та развития личности. – Самара: Изд-во СИУ, 1997. – 84 с.
- 80.Лихачев Б.Т. Философия образования / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
- 81.Лосский Н.О. Условия абсолютного добра / Н.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 367 с.
- 82.Макаренко А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
- 83.Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко; Собр. соч. в 4 т., Т.2. – М., 1987. – С. 5-236.
- 84.Макаренко А.С. Собрание сочинений / А.С. Макаренко в 5 т. – Т. 5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 588 с.
- 85.Макаренко А.С. Собрание сочинений / А.С. Макаренко в 8 т. – Т. 6. – М.: Изд-во «Правда», 1983. – 365 с.
- 86.Макаренко А.С. Сочинения / А.С. Макаренко. – Т. 5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – 510 с.
- 87.Максимов А.Н. Философия ценностей / А.Н. Максимов. – М.: Высшая школа, 1997. – 174 с.
- 88.Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
- 89.Маслова Н.Ф. Рабочая книга социального педагога. Часть 1 / Н.Ф. Маслова. – Орел: Мир, 1994. – 138 с.
- 90.Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
- 91.Медведев Н.П. Переоценка ценностей как социальный феномен / Н.П. Медведев. – Ставрополь: Изд-во Ставроп. ун-та: Нонпарель, 1995. – 108 с.
- 92.Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
- 93.Мудрик Л.В. Общение как фактор воспитания школьников / Л.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
- 94.Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат

- [под ред. Ю.Н. Кудюткина, Г.С. Сухобской]. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
95. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1991. – № 3. – С. 20-27.
96. Национальные ценности образования: история и современность / [Под ред. З.И. Равкина]. – М.: ИТОП РАО, 1996. – 295 с.
97. Никандров Н.Д. Воспитание ценностей: российский вариант / Н.Д. Никандров. – М.: Магистр, 1996. – 100 с.
98. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 3-8.
99. Никандров Н.Д. Проблема ценностей в подготовке учителя / Н.Д. Никандров // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 41-43.
100. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н.Д. Никандров. – М.: МИРОС, 1997. – 144 с.
101. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла / Ф. Ницше. – Мн.: Беларусь, 1992. – 333 с.
102. Основы педагогического мастерства [Под ред. И.А. Зязюна]. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
103. Панфилов О.М. Ценностные отношения: природа и генезис / О.М. Панфилов. – СПб., 1994. – 102 с.
104. Парсонс Г. Человек в современном мире / Г. Парсонс. – М.: Прогресс, 1988. – 428 с.
105. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем / Н.Н. Пахомов // Философия образования для XXI века. – М.: Академия, 1992. – С. 18-31.
106. Педагогика; [ Под ред. П.И. Пидкасистого]. – М.: Роспедагентство, 1995. – 638 с.
107. Плюснин Ю.М. Структура ценностных диспозиций личности: проверка гипотезы «социальных качелей» / Ю.М. Плюснин, Г.В. Давыдова // Гуманитарные науки в Сибири. – Сер. Философия и социология, 1996. – №1. – С. 25-32.
108. Подольская Е.А. Ценностные ориентации и проблема активности личности / Е.А. Подольская. – Харьков.: Изд-во «Основа» при Харьковском гос. ун-те, 1991. – 165 с.
109. Притчи человечества / Сост. В.В. Лавский. – Мн.: «Лотаць», 1997. – 336 с.
110. Проблема ценности в философии. – М.: Наука, 1966. – 262 с.
111. Равкин З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / З.И. Равкин // [Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект)]. – М.: ИТОиП РАО, 1995. – С. 4-12.
112. Риккерт Г. Наука о природе и наука о культуре / Г. Риккерт. – СПб.: Образование, 1911. – 148 с.
113. Риккерт Г. Философия истории / Г. Риккерт. – СПб., 1908. – 154 с.
114. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.

- 115.Розанов В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990. – 620 с.
- 116.Рубинштейн М.М. Война и идеал воспитания / М.М. Рубинштейн. – М.: Б.и., 1916. – 43 с.
- 117.Рубинштейн М.М. Об эстетическом воспитании детей / М.М. Рубинштейн. – М.: Б.и., 1914. – 101 с
- 118.Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – 396 с.
- 119.Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В.А. Сластенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 3-8.
- 120.Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
- 121.Смирнов П.И. Ценностные основания общества (концепция исследования): Автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. филос. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / П.И. Смирнов. – СПб., 1994. – 46 с.
- 122.Соловьев В.С. Избранное / В.С. Соловьев // [сост. А.В. Гулыги, С.Л. Кравца]. – М.: Сов. Россия, 1990. – 491 с.
- 123.Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с.
- 124.Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л.Ф. Спирин. – М.: РПА, 1997. – 174 с.
- 125.Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский // [сост. С. Соловейчик]. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.
- 126.Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
- 127.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1974. – 288 с.
- 128.Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1989. – 542 с.
- 129.Томас У. Методологические заметки / У. Томас, Ф. Знанецкий // Американская социологическая мысль: Мертон Р., Мид Дж., Парсон Т., Щюц А. [Под ред. В.М. Добренькова. [Пер. с англ.]. – М.: МГУ, 1994. – С. 335-357.
- 130.Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1960. – 156 с.
- 131.Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1968. – 123 с.
- 132.Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
- 133.Узнадзе Д.Н. Теория установки / Д.Н. Узнадзе; [Под ред. Ш.А. Надирашвили и В.К. Цава]. – М: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – 448 с.
- 134.Ушинский К.Д. Избранное педагогическое произведения /

- К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 558 с.
135. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – Т. 2. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 655 с.
136. Фомина З.В. Человеческая духовность: бытие и ценности / З.В. Фомина. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1997. – 190 с.
137. Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.
138. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
139. Фромм Э. Здоровое общество / Э. Фромм // Психоанализ и культура: Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. – М.: Юрист, 1995. – С. 273-596.
140. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1986. – 238 с.
141. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.
142. Хайдеггер М. Слова Ницше «Бог мертв» / М. Хайдеггер Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 146-158.
143. Хорак Й. Молодежь и ее ценностные ориентации / Й. Хорак, Ц. Вачек // Гуманизация образования. – 1995. – № 2. – С. 24-27.
144. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности / Н.З. Чавчавадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 171 с.
145. Человек и его работа; [Под ред. Здравомыслова]. – М.: Мысль, 1967. – 392 с.
146. Человек и его ценности / Е.Г. Руднева. – Том 1. – М., 1988. – 139 с.
147. Человек и его ценности / Е.Г. Руднева. – Том 2. – М., 1988. – 145 с.
148. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1993. – 181 с.
149. Шитов И.П. Природа художественной ценности / И.П. Шитов; Под ред. А. Г. Гордиенко. – К.: Вища школа, 1981. – 220 с.
150. Шишкин А.Ф. XX век и моральные ценности человечества / А.Ф. Шишкин, К.А. Шварцман. – М.: Мысль, 1968. – 272 с.
151. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. – М.: Ставрополь, 1991 – 205 с.
152. Шиянов Е.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – Ростов-на-Дону: АО «Цв. Печать», 1995. – 310 с.
153. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999. – 288 с.
154. Щетинин М.П. Объять необъятное / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
155. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков, А.П. Савченко, Е.А. Осипова. – М.: Новая школа, 1994. – 112 с.
156. Ядов В.А. Междисциплинарный подход к изучению соотношения

между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением / В.А. Ядов. – М.: Б.и., 1970. – 10 с.

157.Bohm K. Az ember és világa – Philosophiai kutatások / Károly Bohm. – Mikes International. Hága, Hollandia, 2003-2007. – 162 s.

158.Hartmann N. Ethik / N. Hartmann. – Berlin-Leipzig, 1926.

159.Kluckhohn C. Value and Value-Orientation in the Theory of Action / C. Kluckhohn Toward a General Theory of Action! Ed. By T. Parsons and E. Shils. – N.Y.: Harper, 1962. – P. 388-433.

160.Lotze H. Mikrokosmos/ Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer. Antropologie. – Bd.1-3 / H. Lotze. – Leipzig, 1856-1864. – 584 s.

**ЗМІСТ**

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНА АКСІОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОРІЄНТИРІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	7
1.1 Аксіологічна проблематика у філософсько-педагогічній думці	7
1.2 Аксіологізація професійно-педагогічної освіти	28
РОЗДІЛ 2. ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ	44
2.1 Педагогічні основи становлення аксіологічної парадигми в освіті	44
2.2 Формування ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів як завдання педагогічної аксіології	53
РОЗДІЛ 3. ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ	63
3.1 Професійна підготовка освітніх кадрів як предмет педагогічної аксіології	63
3.2 Структурні підсистеми ціннісних орієнтацій педагога	83
3.3 Педагогічні технології розвитку аксіосфери майбутнього вчителя	97
ВИСНОВКИ	116
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	119
ЗМІСТ	128