

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ольга МАРТИНЮК

Copyright © 2008

Постановка проблеми. Перехід системи освіти України на засади гуманізму та духовності зумовлює внесення змін у професійну підготовку вчителя, від чого значною мірою залежить успішне виконання нових освітніх завдань. Одним з головних напрямків розгортання інноваційних процесів в освіті є розв'язання проблеми становлення особистості майбутнього вчителя і, щонайперше, розвиток його світоглядних орієнтацій, ціннісних регуляторів професійної діяльності. І це зрозуміло чому, адже вчитель – це не стільки транслятор знань, скільки носій культури та загальнолюдських цінностей, котрий здатний вибудовувати освітній процес відповідно до його гуманістичної природи. Але сьогодні у системі практичної роботи ВНЗ спостерігається явне домінування науково-предметної та методично-прагматичної підготовки вчителів над розвитком їх особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За результатами досліджень Н.П. Максимчук, В.А. Семиченко, А.В. Фурмана, С.В. Яремчук та інших учених встановлено, що майбутні вчителі недостатньо співвідносять сенс своєї роботи і професійну мету з морально-духовними, у т. ч. й ціннісними, орієнтаціями. Розв'язуючи практичні педагогічні завдання, вони здебільшого орієнтуються на авторитарні тенденції та оцінкові судження, інтуїтивні варіанти, стандартні рішення, загальноприйняті стереотипи, а відтак неусвідомлено наслідують досвід інших учителів. Це, на думку науковців, є наслідком того, що у майбутніх учителів переважає вузькотехнологічне розуміння професійної діяльності; зміст їхніх професійних ціннісних орієнтацій здебільшого збіднений, надто узагальнений, переважно ґрунтується на самобутньому життєвому досвіді. У зв'язку з цим очевидно, що розвиток ціннісно-сміслового аспекту свідомості майбутніх учителів має стати головним змістом процесу їх професіона-

лізації. На це вказують Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Д.В. Ронзин, В.І. Слободчиков та інші вчені. Але, як відзначають І.Д. Бех, О.М. Пехота, В.А. Семиченко, ця мета буде лише декларуватися, якщо не знайти засоби її трансформації у зміст конкретних навчальних дисциплін, у т. ч. й психологічного циклу. Саме психологія, маючи великий світоглядний потенціал та вихід у сферу морального (С.Л. Рубінштейн, Б.С. Братусь та ін.), дає змогу реально розширювати вузькопрофесійне мислення фахівця, орієнтуючи його на загальнолюдські цінності та ідеали.

Вагомий внесок у розв'язання аксіологічної проблематики учительської професії здійснили дослідження у напрямках філософії освіти (Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн, С.О. Черепанова, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоева та ін.), педагогічної етики (І.Ю. Синиця, В.О. Сухомлинський, І.І. Чернокозов), педагогічної аксіології (І.П. Андриаді, Н.А. Асташова, Е.М. Гусинський, Ю.І. Турчанинова, П.Р. Ігнатенко, В.П. Кіпень, В.О. Сластьонін), педагогічної акмеології (Н.В. Кузьміна, М.І. Скаткін та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Значні досягнення щодо теоретичного розкриття проблеми формування професійних ціннісних орієнтацій (ПЦО) майбутніх учителів недостатньо використовуються в сучасній практиці професійної підготовки. Відсутність аксіологічної складової у змісті педагогічної освіти заважає особистісному розвитку вчителя та його професійній підготовці до роботи з дітьми. У зв'язку з “безособовою” технологічною організацією навчального процесу більша частина студентів орієнтується не на педагогічну професію, спеціальність учителя, а на предметну спеціалізацію. У результаті суспільство отримує вчителя-предметника, котрий більш-менш успішно працює в рамках класно-урочної

системи, але не володіє навчальним предметом як засобом формування особистості учня та не вміє впливати на процес духовного становлення дитини.

Побудова системи професійної підготовки вчителя на предметно-методичній парадигмі ігнорує встановлену дослідниками (І.С. Кон [15], В.Ф. Моргун [19], В.І. Слободчиков [26], М.Х. Титма та Е.А. Саар [29], Д.Й. Фельдштейн [30] та ін.) особливість юнацького віку як сензитивного для утворення ціннісних орієнтацій як стійкої особистісної властивості. Так, згідно з періодизацією розвитку в онтогенезі, розробленою В.І. Слободчиковим [26], вік від 17 до 21 років визначається як початок етапу активної індивідуалізації. Цей період у духовному розвитку людини знаменує її входження у новий вимір життя, персональне прилучення до професії, становлення світогляду як системи переконань та ціннісних орієнтацій. І.С. Кон [15], розкриваючи психологію юнацького віку, відзначає, що у цей період дозрівають когнітивні та емоційно-особистісні передумови становлення світогляду юнака, що знаходить вияв у юнацькому “філософуванні”. Водночас відзначається, що “ціннісні уявлення особистості у цьому віці схильні до частих коливань, змін, не наділені до кінця сформованим особистісним смислом, не мають міцної світоглядної основи...” [2, с. 23]. Тому важливим завданням роботи зі студентами є формування світоглядних ціннісних структур самосвідомості.

На потребу заміни традиційного інформаційного підходу у професійній підготовці вчителів на проблемно-методологічний, який розвиває у студентів здатність займати певну оцінково-рефлексивну позицію, самостійно створювати конструктивно-методичні схеми дії та розв’язувати педагогічні проблеми на основі певної методології, тобто формує активну світоглядну позицію педагога, вказують М.М. Кашапов [14], С.В. Кульневич [18] та ін. Такий підхід у профпідготовці вчителів дозволяє їм стати носіями гуманістичних цінностей та приваблювати до себе учнів як особистість. Згідно з психологічною структурою педагогічної діяльності вищевказане задається низкою функцій учителя-новатора – орієнтаційною (О.І. Щербаков) [32], виховною, соціалізуючою, смислоутворювальною (В.А. Семиченко) [24], самотворювальною (А.В. Фурман [31]).

Однак, визнаючи як головну мету навчання у ВНЗ розвиток особистості майбутнього спеціаліста, не варто протиставляти цю мету оволодінню професійними знаннями та вміннями.

Сутність проблеми становить процес гармонізації у педагогічній освіті науково-предметних та світоглядно-методологічних знань. Передбачається, що це дозволить майбутньому вчителю більш повно реалізувати у подальшій власній професійній діяльності гуманітарну функцію освіти і ще на етапі навчання у ВНЗ сформувати власну професійну позицію, оскільки вищезазначений підхід сприяє формуванню особистісного плану цієї діяльності. Іншими словами, педагогічна техніка набуває осмисленості й стає зовнішнім вираженням і водночас засобом самореалізації внутрішнього світу педагога. Цей процес – внесення особистісного в освітню діяльність – визначає і специфіку педагогічної творчості, і сутність особистісно зорієнтованої освіти. Головним елементом процесу суб’єктивізації постає не стільки навчання майбутніх учителів виконанню технічних дій, скільки освоєння ними операцій методологічного, смислопошукового характеру, а в підсумку утвердження їх суб’єктами професійної підготовки та подальшої життєдіяльності.

Крім того, прагматично-формальний підхід до вищої освіти увійшов у протиріччя із сучасними тенденціями організації функціонування і розвитку освітньої сфери на засадах духовності [10]. До того ж цілком закономірно в концепції гуманітарної освіти України ставиться завдання розробки сучасних підходів щодо визначення змісту, форм і методів викладання дисциплін гуманітарного циклу [16].

Мета статті: дослідити тенденції становлення та особливості розвитку професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, а також обґрунтувати психолого-педагогічні умови їх формування у процесі вивчення психологічних дисциплін у ВНЗ.

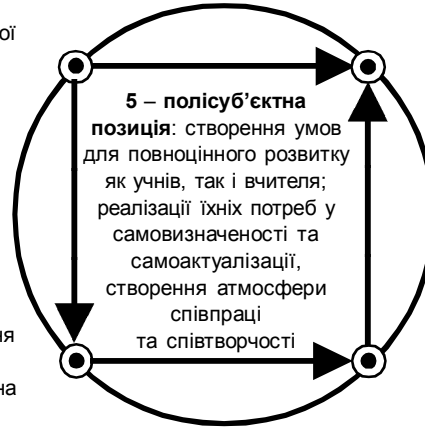
Виклад основного матеріалу дослідження. Категоріальний аналіз трактування понять “цінності”, “ціннісні орієнтації”, “педагогічні цінності”, “професійні ціннісні орієнтації” у філософії, культурології, психології, педагогіці дав змогу вирізнити їх основні значення. Так, у загальнофілософському значенні цінність розглядають як вияв предметної вагомості, як цінність-об’єкт. Культурологічний погляд тлумачить цінності як суспільні ідеали, як “скристалізовані” вартості, взірці, еталони, вищі критерії оцінки та орієнтації суспільства й особистості, як смислові універсалиї, котрі узагальнюють досвід людства, нарешті як надіндивідуальні цінності. За психологічним підхо-

1 – педагогічний егоцентризм

(Я-центрація): зосередження вчителя на збереженні свого фізичного та психічного здоров'я; орієнтація на досягнення власної мети без урахування спрямувань учнів

2 – конформна центрація

(формально-рольова позиція): прагнення до нормативного пристосування у соціальному середовищі, дотримання професійно-групових правил, орієнтація на компроміс і захист свого авторитету



5 – полісуб'єктна позиція: створення умов для повноцінного розвитку як учнів, так і вчителя; реалізації їхніх потреб у самовизначеності та самоактуалізації, створення атмосфери співпраці та співтворчості

4 – дитиноцентризм: орієнтація на перспективний розвиток дитини, на її інтереси, ментальний досвід, індивідуальність, самореалізацію

3 – предметоцентризм (позиція вчителя-предметника): пріоритетна орієнтація на об'єктивні показники навчання дитини, на чітке виконання та послідовне структурування навчального матеріалу, на оволодіння учнями знаннями та вміннями, на розвиток їхнього інтелекту

Рис.

Професійно-психологічні позиції (центрації) вчителя

дом вони розглядаються як сфера суб'єктивного, модус індивідуальної свідомості, як характеристики ціннісного ставлення суб'єкта до предметів і явищ реальності, як система ціннісних орієнтацій особистості, її аксіологічне "Я". В науковій літературі *педагогічні цінності* визначаються як норми, що регламентують професійно-педагогічну діяльність, або як стійкі орієнтири, за якими вчитель співвідносить свою роботу та життя. З іншого боку, *професійні ціннісні орієнтації* вчителя тлумачаться як професійні психологічні позиції. Використовуючи класифікацію О.Б. Орлова [20], доречно виокремити такі професійно-психологічні позиції (центрації) вчителя: педагогічний егоцентризм (Я-центрація), конформна (формально-рольова) позиція, предметоцентризм (позиція вчителя-предметника), дитиноцентризм (гуманістична позиція) та полісуб'єктна позиція, яка оптимально-продуктивно об'єднує попередні та є поліфункціональною позицією творчого вчителя (*рис.*).

Очевидно, що та чи інша професійна позиція має місце у кожного вчителя і ситуаційно – певного моменту чи контексту – переважає одна з них. Отож можна говорити про типову, або домінуючу для конкретного вчителя, позицію як його професійну спрямованість. Вищевказані професійні позиції нами співвіднесені із смисловою вертикаллю особистості, розробленою Б.С. Братусем [4] (*див. табл. 1*). Таке співвідношення є об'єднанням горизонталі (діяльностей) і вертикалі (смишлів) і саме у такому об'єднанні, за думкою Б.С. Братуся, людина й існує – як вертикаль

вона реалізує себе через горизонтальні зв'язки.

У запропонованому дослідженні *професійні ціннісні орієнтації вчителя* розглядаються як система інтегрованих смислових установок, котра визначає його ставлення до сутнісних сторін педагогічної діяльності (мети, предмета, змісту, засобів, результату, оцінки), до її суб'єктів (самого себе як особистості та спеціаліста, учнів, учнівських колективів, учителів-колег) і вказує на рівень професійної активності, творчий потенціал, забезпечуючи його особистісне та професійне самовизначення, самореалізацію.

Сукупність ПЦО вчителя була проаналізована у контексті особистісно зорієнтованої освіти та структури професійного діяння згідно із ієрархічною функціональною концепцією педагогічної діяльності, розробленою В.А. Семиченко [24]. Нами виділені такі групи базових ПЦО вчителя: *цільові*, тобто орієнтація на термінальні функції педагогічної праці вчителя (навчальні, виховні, розвивальні, соціалізуючі, життєзабезпечення), *інструментальні*, себто орієнтація на цінності-засоби (інформуючі, ілюструючі, смислостворювальні, організаційні, діагностичні, культуровідтворення, психотерапевтичні, рекреаційні) та *ціннісні-прийоми* (вимірювання й оцінювання, методичні, керівні, системостворення, ієрархізації і структурування, коригуючі, констатуючі, формотворчі).

У контексті особистісно зорієнтованої освіти нами визначено зміст термінальних (цінністі-цілі) та інструментальних (цінністі-засоби) педагогічних цінностей (*див. табл. 2*). При

Таблиця 1

Співвідношення професійних позицій учителя із особистісним смислом

Професійні позиції вчителя	Рівні особистісного смислу (за Б.С. Братусем)
Предметоцентризм	Майже неособистісний рівень (немає особистісного ставлення до виконуваних дій)
Педагогічний егоцентризм	Егоцентричний рівень (смысловими спрямуваннями є особистісний успіх, престижність, вигода, залежно від цього люди розглядаються як "хороші", "вигідні")
Конформна позиція	Групоцентричний рівень (ідентифікація себе з групою, людина цінна не сама собою, а своєю приналежністю до певної групи)
Дитиноцентризм	Гуманістичний рівень (смыслове прагнення облагородити інших)
Полісуб'єктна позиція	Есхатологічний, духовний рівень (кожна людина є суспільною цінністю і самоцінністю водночас)

цьому інструментальні педагогічні вартості, також як й функції-засоби та функції-прийоми педагогічної роботи, не пов'язані лише з якоюсь однією стратегічною функцією, тобто із цінністю-метою, а обслуговують усю їх сукупність [24].

Дослідження ПЦО майбутніх учителів проведено нами з позицій системного аналізу психолого-педагогічних явищ, а саме таких його аспектів, як морфологічний (встановлення елементів), структурний (встановлення зв'язків та відношень між елементами), функціональний (завдання та місце кожного елемента, їх ієрархія). При цьому внутрішню організацію ціннісних орієнтацій як вищого диспозиційного утворення особистості становлять такі компоненти: *когнітивний* (смысловий), *емотивний* (емоційно-оцінковий) та *конативний* (поведінковий, діяльнісний, вольовий). Вочевидь зрозуміло, що зміст кожного з цих компонентів у структурі ціннісно-смыслові сфери має відмінні особливості порівняно з іншими психічними феноменами.

Когнітивний компонент ПЦО вчителя утворюють його смысложиттєві та професійні ціннісні уявлення, оцінні судження, переконання, ідеали, які визначають загальну спрямованість діяльності вчителя та з позицій яких ним виробляються рішення й оцінюються результати власних педагогічних впливів на учнів. Нижчий рівень розвитку цих елементів охоплює професійні ціннісні уявлення та думки, котрі характеризуються високою конкретністю і ситуативною нестійкістю. Вищий рівень являє собою генералізацію нижчого й сутнісно обіймає узагальнені ідеї, які стали особистісними переконаннями, світоглядними орієнтаціями вчителя. Аналізований компонент ПЦО водночас інтегрує такі властивості: диференціація

та узагальнення його елементів, їх значущість, завдяки чому вони поділяються на центральні і периферійні; транзитивність (перенесення знання чи заснованого на ньому відношення з одного елемента на інший); глибина ретроспективно-перспективного розгляду в часі (минуле, теперішнє, майбутнє); просторово-часові характеристики (тут-і-тоді, тут-і-тепер, там-і-тепер, там-і-тоді, всюди-і-завжди); широта охоплення професійної дійсності.

Емотивний компонент ПЦО вчителя – це сукупність емоційно-оцінювальних ставлень учителя до педагогічних цінностей та власних професійних позицій, переживання їх значущості, а *конативний* – система його вчинків та дій, завдяки яким він утілює педагогічні цінності у власній професійній діяльності.

Згідно із твердженням В.О. Ядова [33], компоненти ціннісних орієнтацій взаємопов'язані і постають як єдиний механізм функціонування системи, що пояснює парадигма цілісного ціннісного ставлення людини до світу. Природно, що й кожний компонент ПЦО вчителя виконує певні *функції*. Так, когнітивний здійснює *методологічну* функцію – забезпечує смыслову визначеність педагогічної діяльності, усвідомлення вчителем її значущих аспектів як цінних, зумовлює вибірковий підхід як до нових освітніх ідей, так і до педагогічних традицій як цінностей, обґрунтовує вибір найбільш раціональних засобів об'єктивації вартостей освіти і професійної самореалізації. Але самі собою цінності-знання не обов'язково спричиняють дії, спрямовані на утвердження цінностей. *Мотиваційну* функцію у структурі ПЦО уможливорює емоційний компонент. У зв'язку з тим, що фундаментальною характеристикою емоцій є оцінка, то, поряд із моти-

Таблиця 2

Зміст професійних цінностей учителя

Термінальні функції педагогічної діяльності вчителя	Термінальні цінності педагогічної діяльності (цільові орієнтації)	Інструментальні цінності педагогічної діяльності
Навчальна	Формування в учнів наукових знань як системи їх оцінних суджень, ціннісної орієнтації у світі; набуття знань на рівні культури як системи ставлень до суспільства, історії, мистецтва, природи, інших людей, до самого себе тощо	Конструювання навчальних знань у соціокультурному та особистісному сполученні, заохочення учнів до проблемного світосприймання. Передача вчителем власних знань, думок, емоцій як особистісно пережитого досвіду привласнення духовних цінностей, який потребує індивідуального осмислення з боку кожного учня. Діалогізація змісту знань, навчальний діалог, мотивування до обміну знань, почуттів. Педагогічна допомога у визначенні індивідуальних пріоритетів і значень у світі знань, міжособистісних та соціальних відносин.
Виховна	Виховання гуманної, свідомої, вільної та відповідальної особистості, суб'єкта власної життєдіяльності та морально-духовного розвитку в контексті гуманістичних цінностей	Своєчасна педагогічна та психологічна підтримка особистісного саморозвитку дитини, процесів її самоактуалізації, ціннісного самовизначення, ствердження людської гідності. Дослідницька позиція з метою адекватного сприйняття та проникливого розуміння дитини, усвідомлення різноманітності її індивідуальних проявів у навчанні та житті. Загальний та професійний оптимізм, віра у можливість досягнення кожною дитиною її духовної перспективи, опора на позитивний потенціал і конструктивні резерви учнівського колективу, їх позитивні емоції.
Розвивальна	Перспективний позитивний розвиток учня, активізація його потреби у саморозвитку, самоактуалізації у просторі гуманістичних цінностей	Авансування успіху. Безумовне безоцінкове прийняття у власний внутрішній світ Іншого як цінності, такого, яким він є, водночас з орієнтацією на його потенційні найвищі досягнення. Емпатійна взаємодія, партнерські позиції; прояв реальних почуттів, у тому числі й негативних, без втрати загального позитивного прийняття Іншого. Моделювання життєвих ситуацій. Критична рефлексія з позиції „Ти” як внутрішній діалог задля самовдосконалення.
Соціалізуюча	Надання взірців гуманістичних відносин, стимулювання бажання та здібностей використовувати, зберігати й примножувати морально-духовні цінності; забезпечення оптимального входження дитини у соціум зі збереженням своєї індивідуальності	Власна гнучка система якісних критеріїв об'єктивного та педагогічно тактового оцінювання кожного учня. Надання учням відчуття психологічної безпеки, захищеності, створення ситуацій успіху. Доброзичлива вимогливість з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, розширення педагогічних прийомів, які позитивно організують їхню самостійну діяльність
Життєзабезпечення	Гуманізація сьогоденного життя учнів, створення сприятливих умов для задоволення базових потреб усіх учасників педагогічного процесу, збереження їхнього фізичного та духовного здоров'я	

уванням, цей компонент здійснює *оцінювальну* функцію і на її основі домагається емоційної корекції діяльності та поведінки. Інакше кажучи, емоції оцінюють особистісний смисл подій, що відбуваються довкола, й, у випадку невідповідності цього смислу мотиву, змінюють загальне спрямування діяльності та поведінки суб'єкта. Конативний компонент ПЦО виконує функцію їх *реалізації* шляхом мобілізації морально-вольових рис особистості.

Взаємозв'язок окреслених компонентів ПЦО постає механізмом їх функціонування як цілого, головною функцією якого є *складна (диспозиційна) регуляція* професійної діяльності вчителя на фоні постійно мінливих ділових умов і життєвих ситуацій. Механізм регуляції ціннісних орієнтацій сутнісно визначається смисловим впливом цінностей, їх властивістю забезпечувати особистості внутрішню рівновагу.

Шляхом теоретичного моделювання для кожного компонента ПЦО вчителя нами визначені критерії і показники їх діагностування та відповідні рівні сформованості (*табл. 3*), що дали змогу підібрати адекватний методичний інструментарій дослідження. Зокрема, мовиться про комплекс методик (*табл. 4*), що забезпечує інтегрування показників розвитку окремих покомпонентних виявів ПЦО у єдиний показник.

Оскільки ПЦО є вищим диспозиційним утворенням особистості, то це утворення треба оцінювати як цілісний феномен. Звідси походить доречність інтегрування окремих показників у єдиний узагальнений показник розвитку ПЦО. У нашому випадку сукупності показників ПЦО майбутнього вчителя відповідає така система відношень:

$$K = f_k (K_x, K_y, K_z),$$

$$K_x = f_{kx} (x_1, x_2, x_3),$$

$$K_y = f_{ky} (y_1, y_2),$$

$$K_z = f_{kz} (z_1, z_2),$$

де K – інтегративний показник ПЦО вчителя; K_x – когнітивний компонент ПЦО; K_y – емотивний компонент; K_z – конативний компонент; x_1, x_2, x_3 – показники когнітивного компонента; y_1, y_2 – показники емотивного компонента; z_1, z_2 – показники конативного компонента; f – функція залежності.

Експериментальне дослідження ПЦО майбутніх учителів і тенденцій їх формування у процесі вивчення психологічних дисциплін виявило значну кількість респондентів (26,1%) з низьким (декларативним) рівнем сформованості досліджуваних орієнтацій. Половина осіб від загальної кількості обстежених (50,2%) має середній (формально-рольовий) рівень розвитку ПЦО і лише 23,7% – високий, тобто творчо-рефлексивний. Позитивні зміни у змістовній характеристиці когнітивного компонента ПЦО майбутніх учителів спостерігаються за всіма показниками їх діагностування, але ці зміни не є статистично значущими. Так, від курсу до курсу збільшується чисельність досліджуваних за показником осмислення педагогічних цінностей, але навіть на п'ятому році навчання у значній частині майбутніх учителів (63,2%) орієнтація на ці цінності ще не набула особистісного смислу.

За показником структурно-сислової зв'язаності особистісних цінностей у свідомості зменшується кількість розпорошеної та виключно горизонтальної ієрархічної організації ПЦО майбутніх учителів (з 25,6% на 1-му курсі до

10,5% на 5-му), але ці відмінності також не є статистично достовірними. За змістом їх ПЦО за роками навчання у ВНЗ змінюються неістотно. За показниками емотивного компонента здебільшого у майбутніх учителів упродовж усіх років навчання у ВНЗ (53,6%) переважають помірні переживання щодо втілення гуманістичних педагогічних цінностей у професійну діяльність. Щодо задоволення власними позиціями й переживання їх гармонійності / суперечливості у більшості респондентів (55,7%) спостерігаються внутрішньоособистісні професійно-етичні протиріччя між бажаним та реальним оволодінням професійними позиціями.

За показниками конативного компонента ПЦО більшість майбутніх учителів мають високий та середній рівні егоцентризму та предметоцентризму (відповідно 71,4% та 92,7% від загальної кількості респондентів). Починаючи з 4-го курсу, в майбутніх учителів зменшується показник вияву конформної позиції завдяки усвідомленню власної приналежності до професійної спільноти вчителів як до сфери творчості, також зростає концентрація на учнях (дитиноцентризм). Показник полісуб'єктної позиції у них за роки навчання у ВНЗ майже не змінюється, характеризуючи здебільшого низький та середній рівні вияву. Загалом не встановлено статистично достовірної відмінності у професійних позиціях майбутніх учителів різних років навчання. Позитивна спрямованість змін від курсу до курсу спостерігається за індикатором способу розв'язання ними педагогічних задач і завдань, але на всіх курсах їх кількість із ситуативним рівнем їх розв'язування досить велика (від 76,7% на 1-му курсі до 63,5% на 5-му). На жаль, результати дослідження показали, що більшість майбутніх учителів неспроможні самостійно, упродовж навчання у ВНЗ, сформувавши власну систему ПЦО, наблизити за змістом до моделі ПЦО учителя-гуманіста. Тому існує потреба в організації спеціальної роботи з ними задля формування їх ПЦО, щонайперше у процесі вивчення психологічних дисциплін. Дані констатувального експерименту щодо оцінювання майбутніми вчителями реального впливу психології як навчальної дисципліни на їхній особистісний розвиток, у т. ч. й на формування ПЦО, виявили значні невикористані резерви.

Науковий аналіз процесу формування ПЦО майбутніх учителів показав, що проектувати психологічні дисципліни, які вивчаються у педагогічних ВНЗ, доцільно на засадах поєд-

Таблиця 3

Характеристика критеріїв діагностування та рівнів ПЦО майбутніх учителів

Критерії ПЦО	Показники ПЦО	Рівні ПЦО			
		Низький (декларативний)	Середній (формально- рольовий)	Високий (творчо- рефлексивний)	
А <i>Когнітивний компонент</i>					
Професійна широта ПЦО вчителя	1	Обізнаність учителя у світі суспільно-педагогічних та професійно-групових цінностей відповідно до цілісного набору професійних функцій	Фрагментарне, обмежене, однобічне коло відрефлексованих учителем педагогічних цінностей	У цілому повна, адекватна функціям діяльності вчителя обізнаність у світі педагогічних цінностей, але недостатньо відрефлексована	Повна та глибока обізнаність у світі педагогічних цінностей, зміст яких адекватний сутності освітньої діяльності
	2	Осмислення вчителем педагогічних цінностей	Уявлення вчителя про об'єктивно існуючі норми педагогічної діяльності ("можна – не можна")	Ціннісно-оцінкові судження (зіставлення явищ, які оцінюються вчителем, з його власною вартісною шкалою "добре – погано")	Переконання, принципи, смисли педагогічної діяльності (перетворення норми на відповідну духовну рису особистості)
	3	Структурно-смилова зв'язаність (ієрархічна організація) особистісних педагогічних цінностей у свідомості вчителя	Розпорощена (відсутність будь-якого упорядкування), або виключно горизонтальна (ізолювана одна від одної), лінійна низка зв'язків ціннісних орієнтацій	Виключно вертикальна (деревовидна) структура зв'язків між ціннісними орієнтаціями	Інтегрована (горизонтально-вертикальна з ціннісним ядром) система ціннісних орієнтацій
Б <i>Емотивний компонент</i>					
Суб'єктивне емоційне ставлення вчителя до аксіологічної складової педагогічної діяльності та професійних позицій	1	Емоційні модальності ПЦО	Індиферентне ставлення вчителя до педагогічних цінностей	Ставлення вчителя до орієнтацій на педагогічні цінності як до професійного обов'язку ("мушу", "треба")	Глибинне переживання особистісної бажаності орієнтацій на педагогічні цінності ("приймаю", "хочу")
	2	Задоволення вчителем власними професійними позиціями й переживання їх гармонійності/суперечливості	Професійні позиції вчителем особистісно не привласнені (деперсоніфікований учитель-виконавець)	Переживання внутрішньо-особистісних професійно-етичних протиріч між бажаним оволодінням та реальним не опануванням професійними позиціями	Вчителем привласнено позитивні професійні позиції й наявна його готовність змінювати негативні професійні позиції
В <i>Конативний компонент</i>					
Особистісні професійні позиції (центрації) вчителя	1	Спрямованість учителя на результат педагогічної діяльності (способи розв'язання педагогічних задач)	Педагогічні цінності лише проголошуються вчителем, характеризуються умоглядністю	Орієнтація на ближню перспективу (ситуативно-афективний спосіб оперування педагогічними цінностями)	Орієнтація на смисл педагогічної діяльності (понадситуативний спосіб оперування педагогічними цінностями)
	2	Цілепокладання, мотивація педагогічної взаємодії, виконання професійних ролей, рефлексія результатів педагогічної діяльності, ставлення до суб'єктів освітнього процесу	Перевагу має егоцентризм, що знаходить ситуативний вияв у надмірному педантизмі, а також у зарозумілості, зверхності	Перевагу має предметоцентризм, або конформна позиція, що виявляються у винятковій об'єктивності, вимогливості та безапеляційності	Перевагу має дитиноцентризм, полісуб'єктна позиція, що підтверджують факти емпатійності, звертання вчителя до власного життєвого досвіду тощо

Таблиця 4

Комплекс методик діагностування ПЦО вчителя

Показники компонентів ПЦО	Методики діагностування
Обізнаність учителя у світі суспільно-педагогічних та професійно-групових цінностей відповідно до низки головних професійних функцій	Анкета з відкритими запитаннями; проективна методика (самохарактеристика через опис іншої особи, модифікація за Дж. Келлі); шкала "Найменування педагогічних цінностей"; педагогічні міні-твори з тем (на вибір): "Мої педагогічні заповіді", "Моя професійна позиція"
Осмислення вчителем педагогічних цінностей	Педагогічні міні-твори
Структурно-сміслова зв'язаність педагогічних цінностей у свідомості вчителя	Символічне зображення ієрархії педагогічних цінностей
Емоційні модальності ПЦО вчителя	Проективна методика (самохарактеристика через опис іншої особи, модифікація за Дж. Келлі); шкала "Оцінка переживань"
Задоволення вчителем власними професійними позиціями й переживання їх гармонійності / суперечливості	Методика "Самоузагальнення" (модифікація тестів-опитувальників О.Б. Старовойтенко, М.М. Кашапова та Т.Г. Кисельової)
Спрямованість учителя на результат педагогічної діяльності (способи розв'язання освітніх задач)	Тест-опитувальник виявлення ситуативного / понадситуативного рівня педагогічного мислення М.М. Кашапова та Т.Г. Кисельової; рольовий репертуар учителя та учня (за В. Леві); проективна методика (модифікація за Дж. Келлі); шкала "Оцінка зусиль"
Процеси освітнього цілепокладання, мотивація педагогічної взаємодії, готовність до використання певних засобів освітньої діяльності, виконання професійних ролей, рефлексія результатів свого ділового діяння, ставлення до суб'єктів освітнього процесу	Опитувальник "Професійні позиції вчителя" (авторський); "Рольовий репертуар учителя та учня" (за В. Леві)

нання природничо-наукового та гуманітарного підходів, оскільки цінності та практика сучасної психології переважно зорієнтовані на роботу з цілісною людиною, а вчитель саме й має завжди справу з учнем як цілісністю. Теоретичну основу проектування аксіологічного компонента навчальних психологічних дисциплін для майбутніх учителів становить методологія гуманітарної психології [3–5; 7; 8; 27; 28], що розробляється на принципах описової психології, екзистенціальної філософії та психології, ідеях Л.С. Виготського [9], Г.С. Костюка [17], С.Л. Рубінштейна [23] і водночас на виконаних у їх форматі сучасних дослідженнях суб'єктності особистості, її духовної сфери та аксіогенезу (К.О. Абульханова-Славська [1], Б.С. Брагусь [5], А.В. Брушлінський [6], А.І. Зеліченко [11], В.П. Зінченко та Є.Б. Моргунов [12], З.С. Карпенко [13], О.Б. Орлов [20], В.А. Роменець [22], В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв [26], В.О. Татенко [27; 28] та ін.).

Експериментальна програма розроблялася нами на засадах *особистісно-ціннісного підходу* до формування ПЦО, основу якого становить діяльність студентів із самопізнання, рефлексії, смислотворення. Метою формування ПЦО майбутнього вчителя у процесі

вивчення навчальних психологічних дисциплін було сприяння його становленню суб'єктом збагачення власної ціннісно-сміслової сфери та суб'єктом гуманістично зорієнтованої освіти загалом. Досягнення зазначеної мети у нашому досвіді експериментування здійснювалося шляхом створення таких психолого-педагогічних умов: 1) усвідомлення майбутнім вчителем власної системи ціннісних орієнтацій та важливості її наближення до моделі ПЦО вчителя-гуманіста; 2) посилення спрямованості на гуманістичні цінності та гуманізацію педагогічного процесу; 3) мотивацію особистісного і професійного самовизначення; 4) розвиток активної професійної позиції, постійне оновлення суб'єктного ціннісно-сміслового досвіду; 5) комплексна теоретична та практична підготовка майбутніх учителів за змістом аксіологічних компонентів психологічних дисциплін на здобутках особистісно зорієнтованого навчання.

Експериментальною програмою передбачено поетапний розвиток ПЦО майбутніх учителів протягом їх навчання у ВНЗ, починаючи з першого курсу. За основу визначення цих етапів взято схему ієрархії цінностей професійної підготовки, що запропонована В.А. Семиченко [24]: а) формування особистісних

пріоритетних смисложиттєвих цінностей (рівень загального); б) формування орієнтацій студентів на базові професійні цінності, допомога в усвідомленні сутності педагогічних цінностей та створенні умов переживання їх значущості (рівень особливого); в) становлення індивідуальної системи професійних цінностей майбутнього вчителя, їх ствердження (екстеріоризація) у педагогічній діяльності, формування особистості вчителя гуманістичної спрямованості (рівень одиничного).

Аксіологічний компонент навчальних дисциплін із загальної, вікової, педагогічної психології та авторського спецкурсу створювався за вимогою поліструктурності. Він охоплював три підструктури – теоретичну, діяльнсну і рефлексивну. Теоретична передбачала формування узагальнених психолого-педагогічних поглядів майбутніх учителів, котрі визначають загальну спрямованість їхнього професійного діяння, набувають статусу “категоріальних рамок”, крізь які вони мали змогу аналізувати та розв’язувати конкретні життєві та професійні проблеми у контексті загальнолюдських і педагогічних цінностей. Діяльнсна підструктура забезпечувала конкретизацію загальних ідей та принципів у конструктивно-методичних схемах, а саме вправління майбутніх учителів – у проектуванні, прогнозуванні, оцінюванні власного життєвого шляху і професійної педагогічної роботи з різних позицій та з урахуванням власних смисложиттєвих і професійних ціннісних орієнтацій. Рефлексивна підструктура актуалізувала внутрішньособ’єктні процеси самопізнання, самоосмислення, самоузагальнення, самовиявлення кожного студента упродовж його навчання у ВНЗ.

Робота за експериментальною програмою була організована за принципами поєднання соціокультурного контексту педагогічної діяльності та простору особистісного самовизначення майбутнього вчителя; взаємодоповнення і взаємозбагачення загальнолюдських і професійних цінностей; інтеграції філософського, психологічного, педагогічного знання у єдину духовно зорієнтовану антропологію; єдності свідомості та діяльності; максимального звернення до суб’єктивного досвіду студентів; комплексного використання активних методів навчання; спрямованості на психолого-педагогічну допомогу в подальшому саморозвитку, на особистісно збагачену взаємодію. Оргуправлінське стимулювання власної суб’єктної активності студентів здійснювалося шляхом

організації спільної роботи з колективного обговорення ними проблем аксіологічного характеру, зі стимулювання активних висловлювань та оцінювання різних поглядів і ціннісно-орієнтаційних систем, з долучення їх ціннісно-смислового досвіду до проблемних навчальних ситуацій та до створення особливої психологічної атмосфери освітньої співпраці. Ефективними формами навчальних взаємостосунків визначені проблемні лекції-діалоги, семінари-дискусії, тематичні дискусії, проблемно-позиційні семінари, елементи дискусій-експромтів під час лекцій, практичні заняття з використанням смислотехнічних вправ на визначення критеріїв смислового вибору, самопідкріплення, самоставлення, розв’язання мисленнєвих задач, виконання знаково-символічних вправ, що є формою вияву ціннісно-смислової свідомості та актуалізації особистісного смислу; завдання на порівняння кількох оцінних суджень, на їх узагальнення; розв’язання проблемних ситуацій; навчально-ігрове проектування та цілепокладання; освітні задачі, що розв’язуються методом колізії; аналіз виховних інцидентів з елементами рольової гри, вивчення конкретних педагогічних ситуацій; орієнтаційно-рольові ігри з демонстрацією та програванням основних професійних позицій педагогів; рефлексивні вправи з аналізу майбутніми вчителями набутого ними досвіду та актуалізації цілей на подальшу роботу, завдання із самоприйняття власної педагогічної діяльності; тести та опитувальники, що спонукають до роздумів про ціннісно-смислові аспекти життєреалізування; пошук стратегій спільного та індивідуального розв’язання проблем на предмет вибору способів міжособистісної взаємодії та спілкування у процесі спільної освітньої роботи. У зв’язку із зазначеним закономірно, що порівняння даних констатувального та контрольного етапів підтвердило позитивну динаміку рівнів ПЦО майбутніх учителів (**табл. 5**).

З **табл. 5** слідує, що кількість майбутніх учителів ЕГ з високим (творчо-рефлексивним) рівнем ПЦО зросла на 18,9%, а з низьким (декларативним) – зменшилась на 27,0%. Позитивні зрушення спостерігались також на середньому (формально-рольовому) ПЦО (8,1%). Загальний обсяг позитивних змін у системі ПЦО студентів-випускників ЕГ склав 27,0%. У ПЦО майбутніх учителів КГ також наявні позитивні зміни, але у межах не більше 12,2%. Лише в ЕГ ці трансформації є статистично достовірними ($\varphi_{\text{емп}} = 1,78 > \varphi_{\text{кр } 0,05} = 1,64$).

Таблиця 5

Розподіл майбутніх учителів контрольної та експериментальної груп за інтегративним показником сформованості ПЦО, одержаних за комплексом методик (вибірка 86 осіб, травень 2004 р., у %)

Рівні ПЦО	Контрольна група (КГ, 49 осіб)			Експериментальна група (ЕГ, 37 осіб)		
	I зріз	II зріз	Зміни	I зріз	II зріз	Зміни
Високий	20,4	28,6	+ 8,2	21,6	40,5	+18,9
Середній	49,0	53,0	+ 4,0	46,0	54,1	+ 8,1
Низький	30,6	18,4	- 12,2	32,4	5,4	- 27,0
Σ	100	100	12,2	100	100	27,0

Контент-аналіз відповідей майбутніх учителів на запитання анкети та зміст педагогічних міні-творів дав змогу встановити, що за роки навчання у ВНЗ розгортаються позитивні зміни у їх ПЦО за показником обізнаності у світі суспільно-педагогічних та професійно-групових цінностей відповідно до багатоманіття професійних функцій. Але лише у респондентів ЕГ збільшився показник ПЦО на всі функції педагогічної діяльності вчителя (від 16,2% до 32,4%), причому ці зміни є статистично достовірними ($\varphi_{емп} = 3,19 > \varphi_{кр0,01} = 2,31$). У ПЦО студентів-випускників КГ за показником обізнаності у сфері педагогічних цінностей у форматі головних функцій відбулися позитивні депланації, зокрема у бік зменшення кількості студентів з обмеженим однобічним колом відрефлексованих вартостей та збільшення кількості студентів з повною, глибокою обізнаністю у сфері педагогічних цінностей, зміст яких адекватний сутності освітньої діяльності. Однак розподіл майбутніх учителів КГ за вимірюваним показником до і після експериментального впливу достовірно не відрізняється ($\varphi_{емп} = 1,16 < \varphi_{кр0,01} = 2,31$).

У ПЦО респондентів ЕГ відбулися позитивні значущі зміни за показником глибини обґрунтування, осмислення педагогічних цінностей завдяки інтеріоризації педагогічних цінностей на рівні особистісного надбання та оцінкових суджень ($\varphi_{емп} = 2,94 > \varphi_{кр0,01} = 2,31$). Розподіл студентів-учителів КГ за вимірюваним показником до і після експериментального впливу достовірно не розрізняється ($\varphi_{емп} = 1,75 < \varphi_{кр0,01} = 2,31$), хоча упродовж навчання у ВНЗ у них наявні позитивні трансформації в осмисленні досліджуваних цінностей. Контрольно-діагностичний зріз також зафіксував значущі позитивні зміни до і після експериментального впливу лише у майбутніх учителів ЕГ за такими показниками, як структура ПЦО ($\varphi_{емп} = 2,94 > \varphi_{кр0,01} = 2,31$), емоційна модальність ПЦО

та задоволення вчителем власними професійними позиціями й переживання їх гармонійності / суперечливості ($\varphi_{емп} = 2,42 > \varphi_{кр0,01} = 2,31$). За показником спрямованості вчителя на результат педагогічної діяльності позитивні зміни спостерігаються як у майбутніх учителів КГ, так і ЕГ, проте лише в останньому випадку вони є статистично достовірними ($\varphi_{емп} = 2,72 > \varphi_{кр0,01} = 2,31$). Встановлено, що у студентів-педагогів КГ позитивні зрушення за показником особистісних професійних позицій є статистично незначущими як за кожною шкалою окремо, так й за сумою змін за всіма шкалами ($G_{емп} = 19 > G_{кр0,05} = 16$). У майбутніх учителів ЕГ спостерігалися статистично достовірні позитивні зміни за такими шкалами їх особистісних професійних позицій, як "егоцентризм" ($G_{емп} = 1 < G_{кр0,05} = 3$), "конформна позиція" ($G_{емп} = 0 = G_{кр0,05} = 0$), "дитиноцентризм" ($G_{емп} = 0 < G_{кр0,05} = 1$), "полісуб'єктна позиція" ($G_{емп} = 0 = G_{кр0,01} = 0$).

За результатами анкетування майбутніх учителів у підсумку експериментальної роботи встановлено, що більшість з них вважають, що у цілому чи частково досягли поставлених цілей (табл. 6). Вони також зауважили, що більш глибоко зрозуміли потребу в проектуванні, конструюванні та здійсненні педагогічного процесу з орієнтацією на гуманістичні цінності, що в них підвищився інтерес до власного аксіологічного "Я". Наведені результати підтверджують ефективність зреалізованої експериментальної програми.

ТЕОРЕТИЧНІ ВИСНОВКИ ТА ЕМПІРИЧНІ УЗАГАЛЬНЕННЯ

1. Аналіз наукової літератури з теми дослідження, а також освітньої практики довів недостатню розробленість проблеми формування ПЦО майбутніх учителів, передусім з допомогою змісту і засобів навчальних психологічних

Таблиця 6

Результати обстеження студентів експериментальної групи (вибірка 37 осіб)
за анкетною “Ваша думка про важливість викладання спекурсу
“Вступ до професійної педагогічної аксіології”” (травень 2004 р.)

Мета	Вдалося досягти				
	Повною мірою	Частково	Важко відповісти безперечно	Недостатньою мірою	Не вдалося
Поглибити свої знання з аксіологічної складової педагогічної діяльності	19	13	3	1	1
Усвідомити власні професійні ціннісні орієнтації та обмінятися думками з питань аксіологічної складової педагогічної діяльності	23	9	1	2	2
Навчитися самостійно аналізувати освітні явища та розв'язувати педагогічні завдання з позицій професійних цінностей	20	11	4	2	–
Оцінювати психолого-педагогічний ефект розв'язання педагогічних завдань з позицій гуманістичних цінностей	10	16	–	8	3
Придбати навички ведення полеміки, вміння обстоювати власні погляди, професійно-етичну позицію	10	20	–	6	1
Глибоко зрозуміти потребу проектування, конструювання та здійснення педагогічного процесу відповідно до гуманістичних цінностей	29	8	–	–	–
Розвинути інтерес до власного аксіологічного “Я” майбутнього вчителя	30	7	–	–	–
Сформувати власну систему професійних ціннісних орієнтацій, наближену за змістом до ідеальної моделі цих орієнтацій	7	17	8	2	3

дисциплін, та дав змогу розробити теоретико-методологічні основи їх формування. *Професійні ціннісні орієнтації вчителя* – це сукупність інтегрованих смислових установок, котрі визначають його ставлення до сутнісних сторін педагогічної діяльності (мети, предмета, змісту, засобів, результату, оцінки), до її суб'єктів (самого себе як особистості та діяча, учнів, учнівського колективу, колег) та характеризують рівень професійної активності і творчості конкретного вчителя й тим самим забезпечують його особистісне та професійне самовизначення і самореалізацію, надають його педагогічній роботі сталий характер, спричиняючи ефективне виконання різноманітних функцій (методологічної, мотиваційної, оцінювальної, регуляційної тощо). Водночас доведено, що формування індивідуальної системи ПЦО майбутнього вчителя забезпечується за таких психолого-педагогічних умов, як реалізація відповідної, науково обґрунтованої, поетапної програми, спрямованої на усвідомлення ним власної системи ціннісних орієнтацій та потреби її наближення до моделі ПЦО вчителя-гуманіста (когнітивний компонент), на посилення спрямованості його зусиль на збагачення гуманістичних цінностей і на гуманізацію педагогічного процесу, на мотивування особистісного і професійного самовиз-

начення (емотивний компонент), на розвиток активної професійної позиції і збагачення суб'єктного ціннісно-сміслового досвіду (конативний компонент).

2. Значний резерв формування ПЦО мають навчальні психологічні дисципліни. Їх спрямованість на вивчення суб'єктивно-ціннісної сфери людини сприяє пробудженню у студентів прагнення до напруженої духовної праці, бажання зануритися у глибини людського життя, зробити власний світ предметом зацікавленої рефлексії, самопізнання, смислотворення; допомагає розв'язанню екзистенціальних питань, що пов'язані з професійною діяльністю та реалізацією себе у ній. Водночас аксіологічна проблематика все ще недостатньо відображена у психологічних дисциплінах (навчальних програмах, підручниках, методичній літературі). Результати оцінювання студентами реального впливу психології як навчальної дисципліни на їхній особистісний розвиток, у т. ч. й на формування ПЦО, вказують на невикористаність її конструктивних резервів.

3. Шляхом моделювання запропонована теоретична модель ПЦО вчителя, у якій для кожного компонента досліджуваних ціннісних орієнтацій визначено *критерії* і *показники* діагностування та *рівні* сформованості. Складовими ПЦО вчителя є: 1) когнітивний (сміс-

ложиттєві та професійні ціннісні уявлення вчителя, його оцінкові судження, переконання, ідеали, які визначають загальне спрямування освітньої діяльності та з позицій яких ним виробляються рішення й оцінюються результати власних педагогічних впливів на учнів), 2) емотивний (сукупність емоційно-оцінювальних ставлень учителя до педагогічних цінностей та власних професійних позицій, переживання їх значущості), 3) конативний (система вчинків та дій учителя як його позиція, відповідно до якої він обстоює гуманістичні цінності у власній професійній діяльності) компоненти.

4. Критерієм *когнітивного* компонента ПЦО учителя є професійна широта його ціннісних орієнтацій, що виявляється через сукупність таких показників, як його обізнаність у світі суспільно-педагогічних та професійно-групових цінностей відповідно до низки засадничих професійних функцій, осмислення ним педагогічних цінностей, структурно-сміслового зв'язаність (ієрархічна організація) особистісних педагогічних цінностей у його свідомості. Критерієм *емотивного* компонента постає суб'єктивне емоційне ставлення вчителя до аксіологічної складової власної педагогічної діяльності, котре знаходить відображення в емоційній модальності ПЦО та задоволенні його персональних професійних позицій і переживанні їх гармонійності / суперечливості. Критерій *конативного* компонента – головні особистісні професійні позиції (центрації) вчителя, які конкретизуються у таких показниках, як спрямованість на результат педагогічної роботи і постановка її цілей (цілепокладання), мотивація педагогічної взаємодії, готовність до використання певних засобів освітньої діяльності, виконання професійних ролей, рефлексія результатів своїх діянь, ставлення до суб'єктів педагогічного процесу (учнів, учнівського колективу, вчителів-колег, самого себе).

5. *Високий (творчо-рефлексивний) рівень* сформованості ПЦО характеризується тим, що вчитель глибоко і всебічно розуміється у світі педагогічних цінностей відповідно до своїх масштабних функцій, які вважаються ним значущими для побудови власного гуманістичного стилю освітньої діяльності; педагогічні цінності привласнено студентом-випускником на рівні професійних переконань, ідеалів, принципів, які пов'язані між собою і зходяться у форматі єдиного смислу (особистісно-світоглядний спосіб професійної орієнтації); вони

переживаються як потрібні та бажані і мають дієвий вихід у позиціях дитиноцентризму або поліцентризму; майбутній учитель знаходиться у рефлексивній позиції стосовно власних професійних ролей (збагачуються позитивні та існує готовність змінювати негативні); у процесі розв'язання педагогічних завдань і задач він орієнтується на смисл педагогічної діяльності (надситуативний спосіб оперування фаховими вартостями). *Середній (формально-рольовий) рівень* сформованості ПЦО майбутнього вчителя вирізняється у цілому повною, адекватною функціям освітньої діяльності, індивідуальною системою педагогічних цінностей, але недостатньо відрефлексованою; ця система цінностей має суто вертикальну структурно-сміслову зв'язаність та осідає на рівні ціннісно-оцінкових суджень; педагогічні орієнтири і цінності студентом-випускником приймаються як взірць, ідеал, норма, тобто їм надається імперативний особистісний смисл, а їх значущість переживається як професійний обов'язок; мають місце внутрішньоособистісні професійно-етичні суперечності між бажаним та реальним оволодінням професійними позиціями; серед особистісних професійних позицій перевага надається предметоцентризму або конформності; у процесі розв'язування педагогічних задач і проблем учитель спрямований лише на ближню перспективу (ситуативно-афективний спосіб оперування педагогічними цінностями). *Низький (декларативний) рівень* сформованості ПЦО – це фрагментарне, обмежене, однобічне коло відрефлексованих педагогічних цінностей як об'єктивних норм професійної діяльності у формі низки приземлених значень, розмиті або прямолінійні структурно-сміслові зв'язки індивідуальних педагогічних цінностей у свідомості вчителя; індиферентне чи відсторонене його ставлення до цих цінностей, або ж лише їх словесне декларування (ситуативно-афективний спосіб професійної орієнтації), а також явний чи прихований егоцентризм.

6. Для діагностування рівнів сформованості кожного з компонентів ПЦО майбутніх учителів запропонований комплекс методик, які дали змогу виявити той факт, що значна кількість респондентів (26,1%) володіє низьким (декларативним) рівнем ПЦО. Половина від загальної вибірки обстежених (50,2%) має середній (формально-рольовий) рівень розвитку ПЦО і лише 23,7% – високий (творчо-рефлексивний). Водночас більшість студентів-

випускників неспроможні самостійно, упродовж навчання у ВНЗ, сформуванню власну систему ПЦО, наближену за змістом до моделі оптимального набору ціннісних орієнтацій вчителя-гуманіста. Тому існує потреба в організації спеціальної роботи з ними задля формування їх ПЦО, передусім у процесі вивчення психологічних дисциплін.

7. З метою сприяння становленню майбутнього вчителя суб'єктом творення власної ціннісно-сислової сфери та гуманістично зорієнтованої освіти обґрунтовано зміст аксіологічних компонентів нормативних навчальних психологічних дисциплін та спецкурсу "Вступ до професійної педагогічної аксіології". Експериментальна програма розроблена на основі особистісно-ціннісного підходу до формування ПЦО, основу якого становить діяльність студентів, спрямована на самопізнання, рефлексію, смислотворення. Вона побудована за принципами поєднання соціокультурного контексту педагогічної діяльності та простору особистісного самовизначення майбутнього вчителя; взаємодоповнення загальнолюдських і професійних цінностей; інтеграції філософського, психологічного, педагогічного знання у контексті сучасної антропології; єдності свідомості та діяльності; максимального звернення до суб'єктивного досвіду студентів; комплексного використання активних методів навчання; спрямованості на психолого-педагогічну допомогу в подальшому саморозвитку, на особистісно зорієнтовану взаємодію.

8. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування ПЦО майбутніх учителів упродовж навчання у ВНЗ. Перспективними напрямками подальших пошукувань можна визнати такі: 1) лонгітудне дослідження динаміки ПЦО учителів та встановлення чинників, які впливають на їх зміни; 2) визначення закономірностей впливу ПЦО вчителя на рівень результативності його педагогічної діяльності; 3) пізнання змістових характеристик міжгрупової диференціації ПЦО учителів середніх загальноосвітніх закладів.

1. Абульханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали Третіх Костюківських читань: В 2 т. – Т. 1. – К., 1994. – С. 4–10.

2. Бакиров В.С. Ценностный аспект мировоззрения студентов и его формирование в вузе // Пути реализации воспитательного потенциала вуза: методология, методика, опыт / И.Е. Тарапов, В.И. Чигринов, Н.Ф. Николаевский и др. – Харьков: Вища школа. Изд-во при ХГУ, 1988. – С. 16–31.

3. Балл Г.О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 60–74.

4. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 9–17.

5. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: МГУ, 1994. – 96 с.

6. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: ИП РАНС, 1994. – 109 с.

7. Воробьева Л.И. Субъект и / или автор (о категориях гуманитарной психологии) // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 149–158.

8. Воробьева Л.И. Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 19–30.

9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

10. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

11. Зеличенко А.И. Психология духовности. – М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1996. – 400 с.

12. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

13. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ Міжнар. фін. агенція, 1998. – 220 с.

14. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.

15. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

16. Концепція гуманітарної освіти України. – К.: Генеза, 1997. – 15 с.

17. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

18. Кузьмичев С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108–115.

19. Моргунов В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування // Філософ. та соціальна думка. – 1992. – № 2. – С. 27–40.

20. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 16–26.

21. Психологія самоактивності особистості учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібник / За заг. ред. М.Й. Боришевського. – К.: ІЗНМ, 1998. – 192 с.

22. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ ст.: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

23. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

24. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 2004 – 335 с.

25. Сластёнин В.А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя // Психология труда и личности учителя: Сб. науч. тр. – Вып. 1. – Л.: ЛГПИ, 1976. – С. 30–46.

26. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.

27. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.

28. Татенко В.О. Предмет і метод психологічної науки у суб'єктивному вимірі // Ars vetus – ars nova: М.М. Бахтін. – К.: Гнозис, 1999. – С. 104–116.

29. Титма М.Х., Саар Э.А. Молодое поколение. – М.: Мысль, 1986. – 254 с.

30. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

31. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.

32. Щербаков А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология труда и личности учителя: Сб. науч. тр. – Вып. 1. – Л.: ЛГПИ, 1976. – С. 3–29.

33. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология: История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. – Л.: ЛГУ, 1979. – С. 106–120.