

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ В АКсіОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ

Анотація. У статті представлено оригінальну теоретичну модель педагогічного професіоналізму, виявлено його аксіологічне ядро.

Аннотация. В статье представлена оригинальная теоретическая модель педагогического профессионализма, выявлено его аксиологическое ядро.

Annotation. The original theoretical model of pedagogical professionalism is presented in the article, he is exposed aksiologick kernel.

Сучасний етап розвитку вищої школи та його виклики, зумовлені системною соціально-економічною кризою, переконують у необхідності реконструкції змісту багатьох явищ і феноменів, у тому числі характеристик високоякісної праці педагога, серед яких центральне місце посідає категорія професіоналізму, що сьогодні пов'язується не лише з набуттям фахівцем освітньо-виховної сфери глибоких знань, вправності професійної поведінки, а й з розвиненістю особистісної сфери, її ціннісно-сміслової бази.

Феноменологія педагогічного професіоналізму як складного системного об'єкту з багатоманітними складовими, властивостями і відношеннями вимагає використання адекватних методів наукового пізнання, якими є моделювання об'єктів, процесів, явищ - створення їх аналітичних аналогів.

У своєму розумінні сутності професіоналізму педагогічної праці та відповідно побудови його моделі ми виходили з акмеологічного трактування особистісно-діяльнісної природи категорії професіоналізму. Вихідними у розробленій нами концепції стали положення акмеології про необхідність вивчення професіоналізму спеціалістів у їх діяльнісних та особистісних проявах, оскільки у професійній діяльності особистість розвивається, нею не лише освоюються нові способи й алгоритми вирішення професійних задач, збагачується система професійних умінь та навичок, а й набуваються нові знання, розширюється кругозір, розвиваються складні загальні та спеціальні здібності, зміцнюються особистісно-ділові та професійно важливі якості, що змінює систему потреб і цінностей суб'єкта праці, розвиває мотиваційну сферу особистості, без чого нові продуктивні технології не можуть бути засвоєні [3, с.307]. Відповідно педагогічний професіоналізм також визначається цілісністю особистих та діяльнісних проявів феномена як органічно взаємопов'язаних підсистем, а концептуальна схема професіоналізму педагогічної праці конкретизується (використовуючи термінологію Н.Кузьміної) професіоналізмом педагогічної діяльності та професіоналізмом особистості учителя як його базовими складовими та відповідними смислоутворювальними - педагогічною майстерністю і педагогічною творчістю.

Аналіз кожної з виділених підсистем педагогічного професіоналізму вимагає розгляду сутності та змісту педагогічної діяльності й особистості учителя як центральних понять акмеології педагогічної праці [2].

Вихідною передумовою та смисловою опорою аналізу підсистеми професіоналізму педагогічної діяльності виступає тлумачення природи педагогічної діяльності з точки зору *критерію продуктивності*. Специфіка педагогічної діяльності визначається такими її особливостями: за *спрямованістю* - це ціннісно-орієнтаційна діяльність, яка забезпечує трансляцію, закріплення і розвиток суспільно та особистісно значущих систем цінностей; за *змістом* - перетворювальна діяльність, спрямована на постійну зміну рівня навченості та вихованості дітей, засобів, умов і методів роботи, а також самого педагога (складним чином співвідно-

ситься дихотомія нормативно-репродуктивного та творчо активного, оволодіння існуючими зразками та їх перетворення); за *формою* - організаційно-комунікативна діяльність, яка вимагає активних соціальних контактів, постійного взаємонформування, емоційно-вольового впливу учителя; за *умовами* - психологічно насичена праця, яка передбачає високий ступень інтелектуально-емоційного напруження та вимагає здатності до емоційної саморегуляції та готовності до пізнавальної роботи з інформаційними потоками. Аналіз продуктивності педагогічної діяльності здійснювався крізь призму соціально-управлінського, змістово-функціонального, процесуально-психологічного дослідницьких підходів.

На *соціально-управлінському* рівні продуктивність педагогічної діяльності визначається ступенем реалізації задач навчання, виховання та розвитку школярів, а професіоналізм педагогічної діяльності характеризується *рефлексивністю* управління педагогічними процесами.

Змістово-функціональний склад педагогічної діяльності є багатоаспектним та змістовно насиченим, що розкриває множинний смисл педагогічної діяльності, який імпліцитно проявляється у кожній події шкільної дійсності та вимагає від учителя реалізації всіх функцій одночасно, що і складає безкінечну множинність задач для вирішення [10]. Отже, забезпечення комплексної реалізації багатомітних функцій педагогічної діяльності обумовлює її продуктивність, а *поліфункціональність* - характеризує професіоналізм педагогічної діяльності.

Процесуально-динамічні властивості педагогічної діяльності визначаються співвідношенням компонентів психологічної структури поведінки та мисленнєвої діяльності учителя. Психологічна структура педагогічної діяльності у цілому відповідає загальним родовим властивостям людської діяльності та відповідно вкладається у загальноовизнану схему: мотив - ціль - засоби - результат, а також співвідноситься з діями та операціями. Загальна логіка процесу діяльності передбачає складні динамічні переходи від фіксування суб'єктом потреби до цілепокладання, програмування, виконання до завершення діяльності та оцінювання її результатів. Виходячи з класичних положень загальної теорії діяльності, психологічна структура педагогічної діяльності наповнюється і специфічним змістом.

Спираючись на сучасні теоретичні уявлення про психологічну структуру педагогічної діяльності, її продуктивність, зокрема професіоналізм педагогічної діяльності визначається *психологічно повною розгалуженою структурою її мотиваційно-орієнтаційних, змістово-ставленнєвих, технологіко-виконавських та результативно-коригувальних блоків-компонентів*.

Розглянуті сутнісні ознаки професіоналізму педагогічної діяльності як переважно об'єктивні властивості педагогічної праці у реальній практиці функціонують при безпосередньому включенні у її процес. Накопичення досвіду професійної діяльності при вирішенні педагогічних задач, набуття вправності на основі спеціальних знань, професійної ерудиції призводить до досягнення педагогічним працівником *професійної майстерності* як найвищого стандарту, зразка продуктивної педагогічної діяльності. Це обов'язково передбачає наявність репродуктивного аспекту набуття педагогом досвіду, значення якого не можна недооцінювати. Йдеться про багаторівневу структуру репродуктивності - від дзеркального багатократного повторення учителем інформації у процесі передавання її дітям - до набуття високорозвинених технологічних умінь адаптувати на працюваний матеріал, враховуючи різноманітні фактори. За висновками А.Рєана и Я.Коломінського "майстер педагогічної праці - це перш за все висококомпетентний у психолого-педагогічній та предметній області спеціаліст, який уміє репродукувати на високому рівні професійні знання, навички та уміння. З метою

підготовки таких спеціалістів слід посилити увагу до формування “технологічних” висновків, усвідомити яким чином себе поводити у той чи іншій ситуації, який метод, спосіб буде доречним та за яких умов...” [9, с.233]. Нам імпонує також точка зору А.Маркової про майстерність як діяльну характеристику педагогічного професіоналізму - виконання педагогом своєї праці на рівні високих зразків та еталонів, досягнення стабільно високих результатів за рахунок доброго оволодіння відомими та відпрацьованими на практиці формами, методами, прийомами, хоча досягнення майстерності напряму і не пов'язано з досвідом роботи [7, с.51]. Відповідно до результатів представленого аналізу *педагогічна майстерність* виступає *смыслоутворювальною основою професіоналізму педагогічної діяльності*. Досягнення педагогом професійної майстерності означає його здатність і готовність до “культуровідповідної педагогічної діяльності”.

Отже, уточнюючи сутність *професіоналізму педагогічної діяльності*, ми визначаємо це поняття як процес і результат продуктивної практичної та психологічної (зовнішньої і внутрішньої) активності учителя-вихователя, яка характеризується рефлексивністю управління педагогічними процесами, поліфункціональністю педагогічної діяльності, цілісністю і повнотою її психологічної структури, представленій єдністю мотиваційно-орієнтаційного (культура педагогічного цілепокладання), змістово-ставленнєвого (культура суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії), технолого-виконавського (культура здійснення), результативно-коригувального (культура оцінювання) блоків-компонентів.

Поряд із діяльнісною характеристикою педагогічного професіоналізму особливе значення у розкритті його змісту посідає особистісний аспект, оскільки особистісна сутність педагога та його праці набагато яскравіша, складніша за педагогічну діяльність і тому не може зводитись лише до продуктивності останньої.

Аналіз професіоналізму особистості педагога здійснювався за допомогою критерію розвиненості з позицій нормативно-рольового, диференційно-особистісного, суб'єктного підходів й рівнів аналізу.

Відповідно до *нормативно-рольового підходу* сутнісними характеристиками професіоналізму особистості педагога виступають *варіативно-творчі комбінації номенклатури професійно важливих якостей* особистості педагога з точки зору їх достатньої представленості, різноманіття, гармонійного поєднання. Виходячи з *особистісно-диференційованого рівня аналізу* особистісні відмінності педагогів-професіоналів визначаються *креативним ядром* їх педагогічних здібностей та інноваційного потенціалу в єдності індивідуальних типологічних та специфічних сторін, які характеризують творчу доміную особистісних властивостей педагога. З боку *суб'єктного підходу* унікальність й самобутність особистості педагога-професіонала визначається *самодетермінованістю професійно-педагогічного самовдосконалення* на основі засвоєння високих професійно-особистісних стандартів шляхом розширення і гармонізації елементів професійної самосвідомості з опорою на позитивну й адекватну “Я-концепцію”.

Розглянуті характеристики розвиненості особистості педагога-професіонала з позицій нормативно-рольового, диференційно-особистісного, суб'єктного підходів у їх динаміці переконують у тому, що *смыслоутворювальною основою професіоналізму особистості педагога* виступає *творчість* у її власне суб'єктивному значенні, що має достатньо широкий спектр проявів цієї властивості, а саме: варіативно-неповторні комбінації особистісних властивостей педагога? оригінальні доміную якості та своєрідні можливості успішного функціонування у педагогічній професії? власна внутрішня ініційована активність учителя-вихователя, яка забезпечує збагачення культури педагогічної праці новим цінним педа-

гогічним досвідом, а також визнання унікальності й самотності індивідуальності педагога-професіонала. Будучи родовою властивістю людини, інтегральною особистісною якістю й критеріальною характеристикою розвиненості особистості педагога-професіонала, творчість забезпечує учителю-вихователю можливості для постійного пошуку нового у достатньо відомих та досить звичних реаліях педагогічної дійсності, сприяє формуванню різноманітних новостворень педагогічного мислення, уяви, пам'яті, емоційно-вольової та поведінкової сфери, ціннісних орієнтацій, а також сприяє досягненню успіху в різноманітних видах педагогічної творчості (комунікативної, методичної, діагностичної, дидактичної та ін.), особистісній самореалізації та готовності до подальшого професійного самовдосконалення педагога. Актуалізація творчого потенціалу необхідна педагогу-професіоналу і для оптимізації своєї праці, та перетворення її у засіб самореалізації.

Отже, *професіоналізм особистості педагога* - це складноструктурована система загальних та спеціальних професійно значущих якостей педагога, зміст якої характеризується варіативно-творчою комбінацією властивостей його особистості, її інноваційно-креативним потенціалом у єдності індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних сторін, а також самодетермінованістю професійно-педагогічного самовдосконалення з опорою на позитивну й адекватну "Я-концепцію".

Розглянуті сутнісні характеристики базових підсистем педагогічного професіоналізму - професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога переконують у їх самодостатності як об'єктів та одиниць аналізу, які неможливо ототожнювати. При тому, враховуючи методологічний принцип єдності особистості і діяльності, слід говорити про їх нероздільну цілісність та взаємообумовленість: з одного боку особистісні прояви педагога не вичерпуються лише педагогічною діяльністю, вони реалізуються у всьому розмаїтті форм життєдіяльності та водночас є самостійною цінністю, унікальним джерелом розвитку нового педагогічного досвіду та досягнень культури педагогічного співтовариства, з іншого боку і педагогічну діяльність неможливо "розчиняти" в особистості педагога, оскільки вона має власні функції, структуру, достатньо автономні технологічні можливості.

Аналогічно слід розуміти і взаємозв'язок виокремлених смислоутворювальних чинників професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога - *педагогічної майстерності та педагогічної творчості*. Педагогічна майстерність передбачає вільне володіння особистістю професійними знаннями, розвинутими уміньми, які набуваються у процесі безпосереднього накопичення досвіду продуктивної педагогічної діяльності. Водночас неможливо погодитись і з прямою лінійною залежністю між стажем, досвідом роботи та набуттям педагогічної майстерності. Для цього важливим є певна розвиненість творчого потенціалу, необхідного людині як "стартові" можливості досягнення успіху у педагогічній професії - загальних і спеціальних здібностей, ціннісно-мотиваційних утворень, прагнення до досконалості, які характеризують творчий початок особистості. У свою чергу творчі якості особистості педагога, що проявляються у створенні нових оригінальних продуктів педагогічної діяльності, особливо на високих рівнях її здійснення, спираються на існуючий досвід та майстерність. Без цього творчий потенціал особистості педагога не може продуктивно реалізовуватися - він буде або гальмуватися відсутністю педагогічної вправності, або призводити до виявів педагогічного волюнтаризму. Набуття ж учителем майстерності поза професійної творчості загрожує обернутися стереотипізацією та механістичністю виконання педагогічних дій, без насиченості педагогічної діяльності творчими виявами майстерність педагога може підмінятися заформалізованим ремісництвом.

Представлена інтерпретація сутнісних характеристик педагогічного професіоналізму, як і його мотиваційних, когнітивних, афективних, конативних детермінант, вказує на ціннісно-сміслові підґрунтя феномена, його аксіологічне ядро. Це підтверджується сформульованими у педагогічній аксіології положеннями про педагогічні можливості і значущість вибірково мотивованого, інтелектуально усвідомленого, емоційно забарвленого, практично реалізованого ціннісного ставлення педагога до своєї праці, до дітей, до себе як професіонала. Так, В.О.Сухомлинський стверджував, що для вчителя найголовнішим є вміння розуміти та відчувати дитячу душу, передавати учням свою емоційну та моральну культуру. Пріоритет смислів над ціллю, переживань дитини над технологічними, методичними прийомами та засобами він вважав основою професійної майстерності педагога [12].

В працях сучасних дослідників В.П.Бездухова, Є.В.Бондаревської, А.В.Кирикової, А.К.Маркової, В.О.Сластьоніна та їх послідовників показана роль ціннісно-сміслових утворень педагога як показника його професіоналізму, а функціонування педагогічних цінностей та їх перетворення в особисті смисли педагогічної праці вважається системоутворюючим початком високоефективної педагогічної діяльності, що ініціює появу і розвиток у педагога професійно цінних мотивів, потреб, прагнень, позицій, переживань, когнітивних утворень, дій. У зв'язку з цим А. К.Маркова підкреслює, що професіоналізм - це не стільки характеристика продуктивності праці, скільки особливість устремління, ціннісних орієнтацій, смислу праці професіонала як пристрасного ставлення до роботи, що дає змогу шукати нові, більш глибокі індивідуальні смисли, перетворювати ідеали в особистісні цінності [6, с.67, 71]. Вчена наголошує на значенні у педагогічній праці не стільки методів та прийомів, скільки внутрішніх цінностей, смислів, ціннісних орієнтацій як компоненту особистості педагога, що висвітлюють роботу вчителя [7, с.53].

В. О.Сластьонін вказує, що сучасні інноваційні процеси вимагають від учителя перетворення власної професійної діяльності не тільки на рівні її засобів і механізмів, а й на рівні цільових настанов і ціннісних орієнтацій. У такому контексті до складу педагогічного професіоналізму, на думку вченого, крім проблематизації та конфліктизації педагогічної дійсності як бачення в ній невідповідностей, вироблення критичного ставлення до нормативних еталонів, необхідно включати також аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій, наділення особистісним змістом педагогічної діяльності, рефлексію і породження системи смислів (смыслотворчість), прагнення до самореалізації, втілення у своїх намірах способу життя та ін. [8, с.350-352]. Роль морально-ціннісного аспекту професіоналізму підкреслює В.І.Бакштановський, вважаючи, що справжній професіоналізм пройнятий моральним змістом - розумінням обов'язку, почуттям відповідальності, усвідомленням високого соціального призначення професійної діяльності. "Успіх справи - підкреслює вчений - наслідок високих професійно-моральних якостей, є вираженням ціннісного вигляду особистості [1, с.7].

Цінності та смисли у педагогічній професії не лише відображають зміст еталонних зразків і норм педагогічної праці, а й виступають необхідною умовою їх формування і реалізації на індивідуально-особистісному рівні, хоча при цьому варто враховувати і наднормативний, творчий, активний характер педагогічних цінностей, що дозволяє педагогу-професіоналу виходити за задані традиційні межі, творчо збагачувати педагогічну професію новими еталонами і цінностями під час процесів екстеріоризації.

Специфічному смислу педагогічної праці притаманна також особливість рівнозначності двох типів ціннісно-сміслових утворень педагога - "смыслу для себе" і "смыслу для інших", що полягають у прагненні педагога до творчої само-

реалізації, самовдосконалення як втілення у педагогічній діяльності власних намірів і способу життя (В.О.Сластьонін), а також - в отриманні задоволення від роботи з дітьми, від досягнутих результатів навчання, виховання, розвитку дитини, у сформованості інтересу до її внутрішнього світу, розкритті її творчих можливостей. Істотною рисою і результатом процесу особистісного прийняття педагогічних цінностей, пошуку, усвідомлення, переживання, втілення смислу педагогічної діяльності виступає цілісний розвиток аксіологічної сфери педагога-професіонала і, як наслідок, його професіоналізму.

Виходячи з наведених положень, вважаємо за доцільне виділити ряд функціональних значень ціннісно-сислової сфери педагогічного професіоналізму, серед яких найістотнішими, на наш погляд, є наступні функції:

- *спонукально-стимулююча* - зумовлює пошукову активність педагога-професіонала, актуалізує його творчий потенціал як для вирішення конкретних професійних задач, так і для педагогічної діяльності в цілому;

- *орієнтаційно-вибіркова* - визначає спрямованість професійно-педагогічного пошуку вчителя-вихователя, вибору ним змісту ціннісно-сислових орієнтирів своєї праці як на рівні загальних еталонів, так і на рівні кожного фрагмента педагогічної реальності;

- *рефлексивно-регулятивна* - пов'язана із процесом постійного пізнання, співвіднесення, уточнення смислів і значущості педагогічних явищ та їх адекватного впливу на корекцію професійно-педагогічної поведінки, вчинки педагога, пошук шляхів самовдосконалення;

- *стабілізуюча* - характеризує цілісність і усталеність виробленої системи професійно-педагогічних цінностей, що дозволяє педагогу мати почуття професійної впевненості, самодостатності, професійної успішності у педагогічній діяльності;

- *корекційно-розвиваюча* - відображає безперервність процесу переструктурування ціннісно-сислових орієнтирів педагогічної праці, зміни їх ієрархії, пріоритетів, що, відповідно, сприяє появі новоутворень у мотиваційній, когнітивній, афективній сферах особистості педагога-професіонала;

- *прогностична* - дозволяє визначати векторну спрямованість професійного розвитку і професійної поведінки педагога, свідомо створювати реалістичний "ескіз" майбутнього з урахуванням розвитку дитячого колективу і кожної дитини, рівня її особливостей процесу професіоналізації власної особистості;

- *адаптивна* - відображає процес соціалізації! професіоналізації педагога, освоєння

нормативно заданої, еталонної системи професійно-педагогічних цінностей;

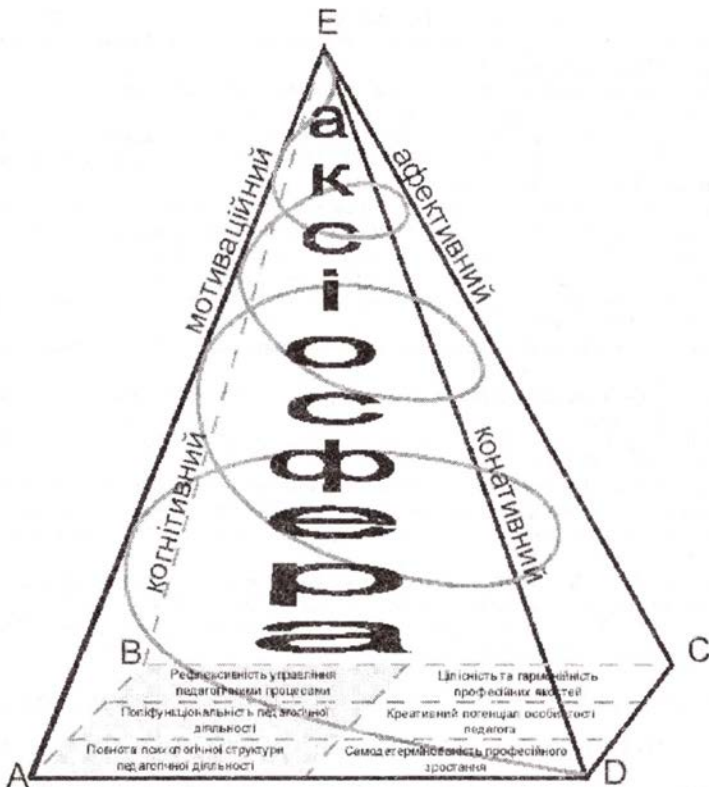
- *системоутворююча* — гармонізує розвиток мотиваційних, когнітивних, афективних, конативних компонентів педагогічного професіоналізму, систематизує й упорядковує цілісну панораму педагогічної дійсності і внутрішнього світу педагога.

Виокремлення цих функцій ціннісно-сислових утворень особистості педагога-професіонала і його педагогічної діяльності вказує як на багатоаспектність, так і на цілісність, інтегративність аксіосфери педагогічного професіоналізму, що дозволяє вважати її стрижневою властивістю, аксіологічним ядром, яке знаходиться на перетині мотиваційних, когнітивних, афективних, поведінкових характеристик феномена і пов'язує їх воедино.

Усі структурні компоненти педагогічного професіоналізму й елементи, що містяться в них, пов'язуються аксіологічно, тому вони у цілому є взаємозалежними, а міжкомпонентні зв'язки - взаємозумовленими. При цьому одне й те ж саме особистісно-діяльнісне утворення аксіологічного характеру може входити до складу кількох компонентів або мати з ними різноманітні точки перетину. Так, про-

фесійні потреби, інтереси педагога, будучи домінантними складовими мотиваційного компоненту педагогічного професіоналізму тісно сполучаються з інтелектуальною базою, знаннями; водночас вони разом відображають емоційні характеристики особистості і діяльності педагога, а також реалізуються в операційно-поведінковому компоненті феномена. Комплексна характеристика моделювання сутності, змісту та структури педагогічного професіоналізму узагальнена схематично на рис.1.

Аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму в цілому і кожного з його компонентів обумовлює постійний процес і результат пошуку та знаходження ціннісно-смыслових орієнтирів функціонування людини у педагогічній професії.



ABCD – підсистеми педагогічного професіоналізму;

■ - професіоналізм педагогічної діяльності;

□ - професіоналізм особистості педагога;

AE, BE, CE, DE – інтегровані компоненти педагогічного професіоналізму

Рис.1. Структурно-змістова модель педагогічного професіоналізму

Отже, ціннісно-смилова сфера педагогічного професіоналізму виступає його аксіологічним потенціалом, системоутворюючою підвалиною, активним чинником формування, постійного творчого розвитку і самовдосконалення. Під *аксіосферою педагогічного професіоналізму* як стрижневою характеристикою цього феномена, його аксіологічним ядром розуміється *культура самовизначення* фахівця освітньо-виховної сфери у світі професійно-педагогічних цінностей, зумовлена результатами *інтеріоризації* засвоєних ним об'єктивно значущих цінностей культури педагогічного співтовариства та їх *творчої трансформації* в індивідуальні суб'єктивно значущі смисли професійно-педагогічної праці в єдності мотиваційних, когнітивних, афективних, гнєведінкових детермінант.

Література

1. Бакиштановский В.И. *Культура нравственного сознания и поведения личности* /В.И.-Бакиштановский. - М.: Знание, 1979 - 64 с.
2. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія / Н.В. Гузій. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. - 243 с.
3. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач // Кн. 1-5. - М.: Изд-во РАГС, 1999. - Кн. 1.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. - 392 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М.: Высш.шк., 1989. - 119 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М.: Высш.шк., 1990. - 162 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. - М.: Международный центр "Знание", 1996. - 308 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1994. - 192с.
8. Педагогика: Учеб. пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1998. - 512 с.
9. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л.Коломинский. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 410 с.
10. Ю.Семиченко В.А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів / В.А. Семиченко // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. /За ред. О.В.Сухомлинської. - К: Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, 1997. - С.195-200.
11. И.Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / Сластенин В.А. /7 Педагогическое образование и наука. - 2002. -№ 4,- С.4-9.
12. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. - 2-е изд. /В.А.Сухомлинский - М.: Сов. Россия, 1981. -93с.

УДК 378.017.92:124.5

В.В.МОЛОДИЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. В статті розглядаються актуальні питання формування у студентської молоді ціннісних орієнтацій. Радикальні зміни в житті нашої країни викликали серйозні зміни у свідомості учнівської і студентської молоді. Ми досить часто зустрічаємося із байдужістю, жорстокістю молодих людей, відсутністю у них терпимості і милосердя. Підґрунтям до проектування нових технологій освіти виступає переорієнтація освітніх цілей.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, виховання, студентська молодь, глобалізація цінностей, формування особистості.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования у студенческой молодежи ценностных ориентаций. Радикальные изменения в