

УДК: 378.091.12.011.3.

Тетяна ЯБЛОНСЬКА

## РОЛЬОВІ СИТУАЦІЇ В СИСТЕМІ СТРУКТУРУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті обґрунтовується необхідність структурування педагогічного знання у формі рольової ситуації; конкретизуються різні види рольових ситуацій, принципи їх моделювання при вивченні педагогічних дисциплін.

*Ключові слова:* структурування педагогічного знання, рольова ситуація, освітній процес.

**Т. Яблонская. Рольовые ситуации в системе структурирования педагогического знания в образовательном процессе университета.** В статье обосновывается необходимость структурирования педагогического знания в форме рольовой ситуации, конкретизируются различные виды рольовых ситуаций, принципы их моделирования при изучении педагогических дисциплин.

*Ключевые слова:* структурирование педагогического знания, рольовая ситуация, образовательный процесс.

**T. Yablonska. The role situations in the system of pedagogical knowledge structurization in the educational process of the university.** The necessity of the pedagogical knowledge structure in the form of the role situation, different kinds of the role situations, the principles of their model during the studying of the pedagogical disciplines are grounded and concretized in the article.

*Key words:* pedagogical knowledge structure, role situation, educational process.

*Мета:* обґрунтування нових форм структурування педагогічної теорії при засвоєнні змісту педагогічних дисциплін майбутніми вчителями-філологами в системі університетської освіти.

Підготовка сучасного педагога в умовах університетської освіти неможлива без подальшого вдосконалення якості фундаментальної підготовки, особливо в галузі педагогічного знання. Подолання формалізму і догматизму в оволодінні педагогічною теорією передбачає пошук нових форм структурування знання, постановку перспективних цілей

щодо оволодіння ним, використання нових форм і методів у їх викладанні в навчальному процесі університету. Рольові ситуації є однією з перспективних форм структурування педагогічного знання у навчальному процесі. Рольова ситуація містить у своїй основі умови для активізації пізнавальної позиції студентів під час оволодіння педагогічною теорією, прийомами та способами її використання у вирішенні практичних проблем. Проблема структурування педагогічного знання не нова. Її вирішення викликало інтерес педагогів-теоретиків і педагогів-практиків та мало практично-орієнтований характер.

Досягнення проектованої перспективної цілі можливе за певних умов і в процесі нестандартної педагогічної діяльності. О. Абдуліна, С. Архангельский, Л. Вовк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Р. Хмельюк та ін. у своїх працях розглядали педагогічну теорію як важливий засіб становлення професіоналізму вчителя. Підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх фахівців вони пов'язували зі структуруванням змісту педагогічного знання та вдосконаленням технології його засвоєння студентами шляхом надання йому системності, фундаментальності, практично-орієнтованої спрямованості.

З давніх часів основою структурування педагогічного знання вважали "знаннєвий" підхід, що забезпечувало надання знанням цілісності, системності та дозволяло людині орієнтуватися в оточуючому середовищі. З розвитком наукового знання виникає потреба в нових підходах, серед яких учені виокремлюють культурологічний.

В. Красєвський та І. Лернер, теоретично обґрунтовуючи сутність цього підходу, виступали проти простого набору знань, який необхідно засвоїти, і відстоювали необхідність включення у структуру змісту освіти цілісного блоку культурного досвіду, який набувається в сумісній діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає.

В. Давидов основою змісту освіти вважав змістову абстракцію, що моделює процес оволодіння знаннями як інструментом побудови способів діяльності у предметній галузі. Він вважав за

необхідне ознайомлювати майбутніх учителів з різними видами узагальнень у педагогічному процесі як засобом розвитку їх логічного мислення.

Педагогічна теорія завжди була предметом дослідження багатьох авторів, що послужило підґрунтям різних педагогічних концепцій. Серед них виділяють теорію програмованого навчання (В. Беспалько, Н. Талізїна, Т. Ільїна та ін.); теорію поетапного формування розумових дій (П. Гальперін); теорію навчання підвищеного рівня складності (Л. Занков); теорію проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов та ін.); теорію змістового навчання (В. Давидов, Д. Ельконін та ін.).

Головним недоліком цих теорій був поелементний вибір методів вирішення поставлених завдань, спрямованих на вдосконалення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів. Ціль і зміст педагогічної діяльності трактувалися як задані зовні, а її методи, форми та засоби розглядалися автономно, що не дозволяло майбутньому вчителю усвідомити цілісність педагогічного процесу, закономірності та динаміку його розвитку. Наслідком такого підходу до педагогічної підготовки студентів була надлишкова описовість її змісту.

На цей недолік свого часу вказував В. Сластьонін. Він писав: "Сформована система педагогічної освіти розглядає майбутнього вчителя як об'єкт масового відтворення кадрів, ігнорує його як суб'єкт психічного професійного розвитку, не створює умови, які спонукають до пошуку особистісно вагомого сенсу професії, професійного самоаналізу, не формує його як носія педагогічної рефлексії" [6, 3].

У роботах Л. Вовк, Н. Гузій, І. Зязюна, Л. Кондрашової, А. Мороза, О. Цокур та ін. акцент ставився на структуруванні наукового педагогічного знання, засобах використання педагогічної теорії як засобу підвищення рівня професіоналізму майбутніх учителів. З метою виходу за межі "знаннєвого" підходу до структурування змісту педагогічної підготовки студентів Л. Кондрашова пропонує практикувати цілісний досвід вирішення професійно-педагогічних проблем, виконання професійно-педаго-

гічних функцій, ролей, компетенцій. За глибоким переконанням ученої, предметно-наукове знання не зникає зі структури змісту педагогічної підготовки студентів, а відіграє орієнтувальну роль. Сьогодні необхідним є перехід від педагогічної підготовки, яка ґрунтується на принципі "запам'ятати та відтворити", на навчання, що формує творчу особистість. Головне науковець вбачає не в засвоєнні "готового знання", а в усвідомленні умов та шляхів виникнення педагогічного знання, в умінні адекватно його застосовувати для вирішення практичних завдань.

Проблема полягає в тому, щоб структурування змісту педагогічної підготовки поєднувало в собі теоретичні напрацювання та досягнення педагогічної науки, давало цілісне уявлення про сутність і зміст професійної діяльності сучасного вчителя-філолога, його цілі, зміст, форми, методи і засоби, що стимулюють становлення творчої індивідуальності.

Особистісний аспект змісту педагогічної підготовки закріплює у студентів бажання та потребу усвідомлювати педагогічний процес як механізм змістовно-процесуального підходу до структурування педагогічного знання. Останнє виступає засобом самореалізації сутнісних сил майбутнього вчителя-філолога, містить потенціал розвитку здібності студентів адекватно діяти та своєчасно орієнтуватися в педагогічних ситуаціях.

На думку В. Воронова, педагогічне знання як результат наукового пошуку та педагогічного досвіду може бути представлено в різних формах. "Різноманітність форм репрезентації знання в навчально-педагогічній літературі, особливості дидактичного структурування текстів і пояснення відношення між формою-структурою знання та навчально-пізнавальними операціями щодо його засвоєння" позитивно впливає на якість педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів [2, 69]. Як вважає дослідник, не стільки особливості наукового знання, скільки характер оволодіння ними набуває особливого значення в педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів. Якість даного процесу він пов'язує зі структурною організацією навчального матеріалу за такими принципами:

- поєднання у структурі педагогічного знання змістовного (передбачуваний основою, проблемний, додатковий, спеціальний навчальний матеріал) і процесуально-дидактичного (того, що містить цільовий, операційний, контрольний дидактичний матеріал) блоків;
- принцип діалогу, що дозволяє згадувати, оцінювати, порівнювати, зіставляти, узагальнювати у процесі вивчення

педагогічну теорію;

- принцип емоційно-раціонального аналізу, що передбачає структурування початкової інформації у формі педагогічних ситуацій, які дозволяють емоційно пережити, осмислити, переробити її відповідно до етапів: першого враження, емоційного співпереживання й наукового осмислення;

- принцип наукового плюралізму, що дозволяє побачити педагогічне знання в розвитку, динаміці, з урахуванням різних точок зору, підходів до вирішення педагогічних проблем;

- принцип інформаційно-аналітичної роботи, який передбачає систему завдань, спрямованих на переробку педагогічної інформації: її стиснення, перекомпонування, виділення основних ідей, теорій, оцінювання [2, 72].

Різні форми роботи з педагогічною інформацією, побудовані на вказаних принципах, стимулюють активність студентів при вивченні педагогічних дисциплін, забезпечують індивідуальну базу їх знань, що закріплює стійкий інтерес до педагогічної теорії та оволодіння активними способами її засвоєння. В. Воронов у функціонально-дидактичній організації педагогічного знання вбачає можливість формування пізнавального інтересу студентів, що є важливою складовою професіоналізму.

Поділяючи позицію науковця щодо необхідності функціонального піходу до структурування педагогічного знання у процесі вивчення педагогічних дисциплін, особливу роль відводимо формам організації навчального процесу, їх різноманітності. Аналіз зарубіжної практики показав, що помітною стає тенденція переходу від фронтальних і групових до індивідуально-групових форм: тьюторських занять, тренінгів, роботи з малими групами, стажувань і практик під керівництвом викладача-ментора. Перевага їх у тому, що робота з невеликими групами студентів створює оптимальні умови для моделювання ситуацій, у яких майбутні спеціалісти повинні приймати нестандартні рішення [9]. У практиці вищої школи широке розповсюдження отримують: мікророзкладання, моделювання педагогічних ситуацій, рольові ігри тощо.

Серед форм організації педагогічного знання важливе місце займають рольові ситуації. Їх використання дозволяє виділити в них фрагменти діяльності і мислення та представити у вигляді зразків педагогічних дій, які можуть слугувати орієнтиром у самостійній педагогічній діяльності. Г. Шатон зазначав, що як віддалену перспективу можна уявити введення у зміст педагогічної підготовки

студентів курсу "будівництво педагогічного досвіду: аналіз існуючих зразків і конструювання власних" [7].

Рольова ситуація як одиниця структурування педагогічного знання дозволяє виявити діяльнісні механізми відтворення педагогічної реальності в навчальному процесі, оволодіти нормами педагогічного досвіду та поведінки майбутніх учителів-філологів. Поведінка в рольовій ситуації визначається не стільки структурою цієї ситуації, скільки уявленнями студентів про неї. "Останнє зумовлено, – на думку П. Щедровицького, – його суб'єктивним рівнем знання, горизонтом розуміння і, що найголовніше, баченням майбутнього, проектом, його цілями, цінностями, смислами, які він приписує тим чи іншим утворенням, тій кооперації, у яку він включений, тими можливостями, які у нього є, зважаючи на отриману освіту та культуру" [8, 23].

У рольовій ситуації діють теоретичні та практично-методичні знання. Відмінність їх впливає на характер дій. Різні канали рефлексії, що використовують при розрізненні знань, дозволяють реконструювати рольову ситуацію та застосовувати зразки педагогічної діяльності як механізм розвитку педагогічного професіоналізму. Взірцем педагогічної діяльності, за твердженням Г. Щедровицького, є об'єктивно існуючий базовий елемент педагогічного професіоналізму, який містить сукупність педагогічних норм, характеристик навчальної ситуації, особистісно-професійних якостей учителя і виконує функцію трансляції, відтворення професійно-педагогічної діяльності.

У рольових ситуаціях студенти опановують не тільки певну суму педагогічних знань, але й розвивають здібності пошуку наукової інформації, творчого підходу до вирішення педагогічних проблем, уміння синтезувати інформацію з різних джерел, готовність до науково-дослідницької роботи. Взаємодія науково-педагогічного знання й індивідуального досвіду щодо його використання у вирішенні професійних проблем позитивно впливає на формування професійного образу майбутніх учителів-філологів. На думку Я. Пономарева, "...вирішальне значення має не сам надлишок знань, а їх структура, психологічний тип засвоєння знань" [4, 269].

Структурування педагогічного знання у вигляді рольових ситуацій дозволяє надати їм раціональної форми і практичного характеру, що позитивно позначається на якості педагогічної підготовки майбутніх фахівців. У рольових ситуаціях студенти отримують можливість бачити педагогічні знання у дії, реалізувати їхню

практичну спрямованість шляхом опори на власний досвід. Моделювання рольових ситуацій під час педагогічної підготовки стимулює оволодіння способами нестандартного вирішення педагогічних задач. У таких ситуаціях майбутні вчителі-філологи виконують роль дослідника. Нестандартність рольових ситуацій професійно-педагогічного характеру полягає в тому, що вони є "засобами наукового пізнання, методами науково-педагогічного дослідження. Перехід особистості до власної наукової діяльності потребує спеціальних знань, тобто знань про те, як виявити та сформулювати предмет дослідження, наукову проблему, гіпотезу, як поставити експеримент, які є способи отримання об'єктивного наукового знання тощо" [3, 306].

Включення в навчальний процес, спрямований на вивчення педагогічних дисциплін, педагогічних ситуацій, сприяє розвитку й закріпленню у майбутніх фахівців умінь здійснювати свідомий вибір, самовизначатися. Водночас доречно вчити їх моделювати різноманітні варіанти рольових ситуацій, пропонуючи різні рішення і способи виходу з модельованих ситуацій. Активізація дій студентів у ситуації вибору можлива за умови використання проблемних методів навчання: організації дискусій з питань професійно-педагогічного вибору, вирішення педагогічних задач, виконання різноманітних ролей, втілення творчих і проєктних завдань. Надання свободи вибору сприяє виробленню власної точки зору, активної професійної позиції, умінь пояснювати та відстоювати її.

Виконання цих завдань пов'язане з наданням змістові педагогічної підготовки професійної спрямованості, уведення кожного студента в таку навчальну ситуацію, у якій він міг би бути активним, вільним у виборі способів дій і рішень навчальних задач. Майбутній учитель-філолог під час оволодіння навчальною інформацією, насамперед, повинен усвідомити своє "Я" і реалізувати його в навчально-пізнавальній діяльності. Опановуючи педагогічну теорію на кожному занятті, він має перебувати в таких умовах, які стимулювали б розвиток його природного потенціалу, сприяли розширенню педагогічного кругозору, оволодінню технологій професійного розвитку. Тому організація та проведення навчальних занять з педагогічних дисциплін передбачає виконання кожним студентом складної та відповідальної ролі, що дозволяє йому проявляти активність, індивідуально-психологічну своєрідність власної особистості і творчий стиль діяльності.

Освоюючи навчальні ролі та пов'язані з ними професійно-педагогічні

цінності, студенти удосконалюють свій професійно-особистісний образ. Виконуючи доручені їм навчальні ролі, вони отримують можливість удосконалюватися, розвиватися у професійному плані, поступово підніматися від одного рівня засвоєння ролі до іншого, більш високого. При цьому вдосконалюється і їх психіка – свідомість, почуття, воля, потреби, стиль поведінки і професійно-ціннісні орієнтації. Водночас формується стійка потреба в саморозвитку та самовдосконаленні професійного образу майбутніх фахівців освітньої сфери.

У зміст педагогічної підготовки доцільно включати різні види ситуацій: спрямованих на подолання ціннісно-сміслових бар'єрів, опрацювання різних відношень у педагогічному процесі, подолання рефлексивних бар'єрів, ситуацій педагогічного консонансу та дисонансу, ситуацій, що відображають регулятивно-оцінні відношення у процесі діалогу, ситуацій, направлених на подолання рефлексивного бар'єру. Кожен вид ситуації має специфічні риси.

У нашому експерименті використано ситуації, що допомагають знайти смисл й оволодіти методикою смислового вибору. Ми розрізняємо ситуації прямої дії і помилкового вибору. Прямий вплив на структуру альтернатив передбачав ілюзію відсутності вибору, коли насправді він існує в модельованій ситуації. У ситуаціях помилкового вибору основу складало маскування більш складного характеру педагогічних альтернатив. Але в обох типах ситуацій вибір студента був активною дією, а не пасивною реакцією, оскільки в основі вибору покладено реальні педагогічні відношення.

Ситуації на подолання комунікативних бар'єрів передбачали створення простору відкритості, психологічного комфорту та діалогічної взаємодії у системі "викладач – студент", "учитель – учні". У цих ситуаціях майбутні учителі-філологи усвідомлювали роль взаємодії у педагогічному процесі й успішності своїх досягнень, відпрацьовували методику діалогічної взаємодії.

Ситуації комунікативного плану сприяли саморозкриттю та реалізації педагогічних смислів, що дозволяло перетворювати педагогічні знання у професійні цінності, присвоювало смисл для себе із взаємодії з педагогічними фактами, явищами, подіями, пізнавальною педагогічною реальністю. У таких ситуаціях педагогічний смисл відкривався як факт педагогічної свідомості і реалізувався в подієвій формі.

Ситуації на подолання рефлексивних

бар'єрів, їх суть, зміна та актуалізація смислових зв'язків "фасилітують смислотехнічне відпрацювання смислових зв'язків [1]. Застосовувались для усвідомлення значущості вибору стилів педагогічної взаємодії, визначення їх ефективності у професійній діяльності вчителя.

Ситуації, спрямовані на подолання рефлексивних бар'єрів, сприяють саморозвитку педагогічних смислів завдяки смислому переживанню, що встановлює зв'язок між попередніми і подальшими моментами становлення смислу, дозволяє самовдосконалюватися. "Саме смисловий слід забезпечує зворотний зв'язок між цілісною, смисловою сферою людини і негайними смисловими перевагами" [5, 274].

У ситуаціях на подолання ціннісно-сміслових бар'єрів у педагогічному конфлікті прогнозувалися зворотні реакції та дії учасників у подіях конфліктного характеру. На навчальну роль цих ситуацій вказували багато дослідників (Б. Гершунський, Л. Вовк, В. Загвязинський, Л. Кондрашова, М. Поташник, Л. Спирин, М. Фрумкин та ін.). Вони рекомендували або пристосовуватися до ситуації, або цілеспрямовано впливати на неї, тобто створювати нове. У таких випадках діалогова стратегія вирішення конфлікту сприяє встановленню взаємин співпраці через "підлаштування" до партнера по спілкуванню, а потім визнання паритетних взаємин, рівності позицій, рівності участі у спільній діяльності. У таких ситуаціях майбутні вчителі-філологи відпрацьовують конструктивні функції спілкування.

Ситуації педагогічного консонансу та дисонансу забезпечували умови для відпрацювання у студентів методів самоаналізу, поєднання самоствердження і самокритичного ставлення до власних дій. При цьому створюються умови не тільки для програвання в думках власного варіанту рішення, але й можливість ідентифікувати коло власних проблем. Усвідомлення їх виникає у суперечливому процесі єдності – відокремленості. Обмін думками, їх вплив одна на одну актуалізується у вигляді згоди або незгоди, прийняття, одобрення або осудження.

Структурований зміст педагогічного знання у вигляді рольових ситуацій дозволяє організувати педагогічну підготовку відповідно до ускладнених вимог суспільства до педагогічних кадрів. У структурованій моделі акцент з активності викладача переноситься на діяльнісне включення студентів у компетентісно-орієнтований навчальний процес, що ґрунтується на ініціативі, креативності, самостійності та відповідальності студентів. Викладач з основ-

ного виконавця пертворюється в консультанта, надаючи своєчасну допомогу і психологічну підтримку кожному студентові у виборі стратегії професійно-особистісного розвитку та саморозвитку, яка орієнтована на формування ключових компетенцій.

Використання рольових форм у навчальному процесі спрямоване на ламання застарілих способів та засобів діяльності майбутніх спеціалістів. Рольові форми характеризуються активним прагненнями їх учасників до нових професійно-педагогічних смислів, а дії виконуються на рівні самостійного проектування. У таких формах навчальна робота перетворюється з обов'язку в необхідність, поведінка будується відповідно до особистого вибору, на основі свободи, активності та відповідальності. Це дозволяє учителям-філологам виходити за межі актуальних можливостей і стимулювати процес власного професійного розвитку.

Поділяючи точку зору Л. Кондрашової про необхідність підвищення зростаючого потенціалу педагогічних дисциплін і процесу їх засвоєння, ми вважаємо, що ці методи стимулюють включення внутрішніх механізмів саморозвитку та самовдосконалення особистості майбутнього вчителя-філолога, де рушійною силою є внутрішнє прагнення до змагань. Імітаційно-ігрові та проблемно-ситуативні методи ґрунтуються на зворотному зв'язку, забезпечуючи кожному студентові: а) ситуацію успіху в навчальному процесі; б) свободу вибору

ролей, гнучкість, нестандартність, динамічність у їх виконання та пошуку виходу з модельованих ситуацій; в) уміння бачити труднощі, що виникають, і долати їх у навчальній діяльності щодо оволодіння педагогічних дисциплін; г) розвиток креативних здібностей; д) закріплення стійкої потреби у професійному зростанні та самовдосконаленні.

Отже, професійний розвиток майбутніх учителів-філологів, становлення їх професійної компетентності можливе тільки в активній діяльності. Включення у навчальний процес імітаційно-ігрових і проблемно-ситуативних методів та форм дозволяє реалізувати змістовно-процесуальний, завданневий, змістово-компетентнісний, діалогічний, імітаційно-ігровий підходи до організації педагогічної підготовки студентів. Беручи участь на заняттях з педагогічних дисциплін у дискусіях, дебатах, діалогах, рольових і ділових іграх, виконуючи різні завдання-ситуації, навчальні ролі, майбутні вчителі-філологи стають активними діячами. Виконуючи різні ролі педагогічної спрямованості, студенти мають постійно демонструвати свої дії та педагогічні здібності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Абакумова И. В.* Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов / Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Рудакова И. А. – Ростов-на-Дону, 2006. – 167 с.
2. *Воронов В. В.* Формы представле-

ния знания в педагогическом образовании / В. В. Воронов // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 68–73.

3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М., 1982.

4. *Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика / Пономарев Я. А. – М., 1976.

5. *Рудакова И.* Типы учебных ситуаций по преодолению ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами / И. Рудакова // Педагогическая среда в университете как пространство за профессионально-личностного развития будущих специалистов. – Книга вторая. – Т. 1. – Габрово : ЕКС-ПРЕС, 2011. – С. 270–275.

6. *Сластенин В. А.* О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Сластенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной работе. – Барнаул, 1996. – С. 3–10.

7. *Шатон Г. И.* Метафизика формальности. Возможность неклассической дидактики / Г. И. // Эдукация и воспитание. – 1995. – № 8. – С. 4–11.

8. *Щедровицкий П. Г.* Понятие рынка в системомыследеятельностном подходе // Программирование культурного развития: региональные аспекты : [сб. науч. тр.] / отв. ред. П. Г. Щедровицкий. – М. : Рос. ин-т культурологи. – 1993. – Вып. 2. – С. 20–59.

9. *Cendelle L.* Vers de "nouvelles orientations" // Le Monde de l'education. – 2002. – № 308, novembre.

Стаття надійшла 23.10.2012 р.

УДК 371.213.8; 159.9

Ірина ГУК

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема формування ціннісно-сислової сфери школяра, психологічний механізм та соціально-психологічні засоби формування життєвих, моральних і духовних цінностей особистості.

*Ключові слова:* відносний суб'єкт, моносуб'єкт, полісуб'єкт, метасуб'єкт, абсолютний суб'єкт, педагогічне навіювання, емоційне зараження, наслідування, рефлексія, емпатія, ідентифікація, духовне осяяння.

**И. Гук. Психологические особенности реализации аксиологического подхода к учебно-воспитательной деятельности.** В статье рассматрива-

ется проблема формирования ценностно-смысловой сферы школьника, психологический механизм и социально-психологические средства формирования жизненных, нравственных и духовных ценностей личности.

*Ключевые слова:* относительный субъект, моносубъект, полисубъект, метасубъект, абсолютный субъект, педагогическое внушение, эмоциональное заражение, подражание, рефлексия, эмпатия, идентификация, духовное озарение.

**I. Hook. Psychological characteristics of axiological approach to educational activities.** The article reads about the problem of forming of the value-notional sphere of a pupil, the psychological mechanism and social

psychological means of forming life, moral, spiritual values of a personality.

*Key words:* relative subject, monosubject, polisubject, metasubject, absolute subject, pedagogical suggestion, emotional infection, imitation, reflection, empathy, identification, spiritual insight.

*Meta:* ознайомлення вчителя з особливостями розвитку ціннісно-сислової сфери особистості та соціально-психологічними засобами формування моральних цінностей учня.

Проголошений вітчизняною педагогікою особистісно орієнтований підхід у навчанні і вихованні підростаючого покоління передбачає, за І. Бехом, що "цілі і наміри духовно зрілої особистості вко-