

Формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів як науково-педагогічна проблема

Козаченко С.М.

Хмельницький національний університет

Анотація:

Метою статті є методологічний аналіз проблеми формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів. Для цього проведено теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження. Результатом стало визначення сутності ціннісно-сміслової компетентності, класифікація її основних компонентів: особистісного, змістовного, поведінкового, оцінного. Систематизовано наукові підходи до проблеми формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів, серед яких найбільш продуктивними є аксіологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, контекстуальний та компетентнісний. Визначено загальні принципи роботи з формування у майбутніх педагогів ціннісно-сміслової компетентності. Це дало можливість обґрунтувати педагогічні умови формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів.

Козаченко С. Н. Формирование ценностно-смысловой компетентности будущих учителей как научно-педагогическая проблема. Целью статьи является методологический анализ проблемы формирования ценностно-смысловой компетентности будущих учителей. Для этого проведен теоретический анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования. Результатом стало определение сущности ценностно-смысловой компетентности, классификация ее основных компонентов: личностного, содержательного, поведенческого, оценного. Систематизировано научные подходы к проблеме формирования ценностно-смысловой компетентности будущих учителей, среди которых наиболее продуктивными являются аксеологический, деятельностный, личностно ориентированный, контекстуальный и компетентностный. Определены общие принципы работы по формированию у будущих педагогов ценностно-смысловой компетентности. Это дало возможность обосновать педагогические условия формирования ценностно-смысловой компетентности будущих учителей.

Kozachenko S. N. Forming future teachers' valuable and notional competence as the scientific and pedagogic problem. The aim of the article is the research of conceptual basis of work in forming future teachers' valuable and notional competence. The theoretical analysis of problems of future teachers' valuable and notional competence was performed. The result of the research is to define the matter of the valuable and notional competence, to classify its main elements, such as: personal, notional, behavioral and evaluative. The scientific approaches to the problem of forming future teachers' valuable and notorious competence, among which, the most productive are axiological, active, self-oriented, contextual and competency building ones, were systematized. General principles of work of future teachers' valuable and notorious competence are determined. This allowed to substantiate pedagogical conditions of forming valuable and notional competence of future teachers.

Ключові слова:

компетентність, підхід, принцип, ціннісно-сміслова компетентність, майбутні учителі, формування, педагогічні умови.

компетентность, подход, принцип, ценностно-смысловая компетентность, будущие учителя, формирование, педагогические условия.

competence, approach, principle, valuable and notional competence, future teachers, formation, pedagogical conditions.

Вступ.

Постійне удосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів є одним із пріоритетних завдань вищої школи. Основні вимоги до її змісту відображено в Законі України «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель», «Національній доктрині розвитку освіти» та інших нормативно-правових документах, у яких, крім того, визначено стратегічні напрями інноваційного розвитку освіти, насамперед її гуманізацію і гуманітаризацію, впровадження особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

Для розв'язання складних завдань педагогічної діяльності важливе значення має особистість учителя та професійна спрямованість його діяльності, яка передбачає піклування про соціальний захист і охорону дитинства, життя і здоров'я дітей, їхні гідність і права, створення умов для їхнього духовного, загальнокультурного і творчого розвитку. Але таким майбутнього педагога треба сформувати. З огляду на це, одним із важливих завдань гуманітарно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів є формування їхньої ціннісно-сміслової компетентності, яка є однією з ключових для майбутніх компетентностей педагогічної практики.

Разом з тим, результати аналізу наукових праць із окресленої проблеми дозволяють зробити висновок, що теорія формування ціннісно-сміслової

компетентності майбутніх вчителів залишається недостатньо розробленою стосовно потреб нової педагогічної реальності, запитів суспільства, розвитку особистості вчителя. Унаслідок цього на сьогодні неповною мірою висвітлено процес формування складників ціннісно-сміслової компетентності у майбутніх педагогів з погляду сучасних концепцій навчання; потребує подальшого вивчення проблема особливостей педагогічного процесу у непрофільних ВНЗ у контексті досліджуваної проблеми.

Актуальність дослідження посилюють суперечності між інноваційним змістом соціального замовлення на вчителя нового типу і традиційною системою фахової підготовки; між завданням формування компетентної особистості майбутнього вчителя і складними умовами соціокультурного розвитку в період суспільно-економічної кризи, що значно погіршує соціальний та економічний статус педагога.

Мета, завдання роботи, матеріал і методи.

Метою статті є методологічний аналіз проблеми формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів.

Завдання дослідження :

- з'ясувати сутність, особливості змісту та структури ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів;
- обґрунтувати концептуальний характер роботи з формування у майбутніх педагогів ціннісно-смілової компетентності.

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукової літератури і навчально-методичної документації.

Результати дослідження.

Проблема формування ціннісно-сислової компетентності вчителя була предметом вітчизняних і зарубіжних досліджень [14-17], зокрема І. Беха, Г. Бурцевої, А. Кирьякової, Д. Мацька, О. Мілєєва, А. Хуторського та ін. А. Хуторський називає ціннісно-сислову компетентність однією з ключових складових частин готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Він вважає, що це компетентність у сфері світогляду, пов'язана з ціннісними орієнтирами людини, її здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, діяти творчо, вміти вибирати цільові та значеннєві установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Ця компетентність, на думку вченого, забезпечує механізм самовизначення людини в ситуаціях навчальної й професійної діяльності. Від неї залежать індивідуальна освітня траєкторія людини та програма її життєдіяльності загалом [11].

Ціннісно-сислова компетентність передбачає такі вміння: формулювати власні ціннісні орієнтири щодо майбутньої професії і сфери діяльності; володіти способами самовизначення в ситуаціях вибору на основі власних позицій; приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх наслідки, здійснювати дії і вчинки на основі вибраних цільових та смислових установок.

Формування ціннісно-сислової компетентності є доволі складним і неоднозначним процесом, стосовно бачення якого склалися різні погляди та підходи. Серед найбільш продуктивних слід назвати аксіологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований та, з огляду на специфіку нашого дослідження, компетентнісний.

Аксіологічний напрямок гуманітаризації педагогічного процесу розробляли О. Власенко, Б. Гершунський, З. Демченко, В. Денисенко, В. Зінченко, А. Кирьякова, В. Король, О. Кузнецова, В. Семиченко, Р. Скульський, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін. На сьогодні окремі аспекти впровадження ціннісного підходу до підготовки майбутніх учителів досліджують О. Александрова, Н. Асташова, В. Бездухов, Г. Бурцева, Д. Мацько, О. Тепла та ін.

Загалом аксіологічний підхід орієнтується на зв'язок навчальних дисциплін і цінностей. Відповідно до цього підходу особистісні цінності є соціально-психологічними новоутвореннями, у яких відображається мета, мотиви, ідеали, установки й інші характеристики світогляду майбутніх учителів. Зміст навчальних дисциплін при цьому в аксіологічному аспекті майбутні вчителі повинні засвоїти як ієрархію цінностей: цінність предмета – цінність знання – цінність процесу пізнання як творчості – цінність людського спілкування – самоцінність самої людини.

В іншому варіанті це може виглядати так: цінність знання – цінність задоволення прагматичних потреб – цінності, пов'язані із самоствердженням у соціальному середовищі – цінності, що допомагають самореалізуватися [11]. Аксіологічний підхід визначає основний напрямок роботи з формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів.

Важливе значення для формування ціннісно-сислової компетентності має також діяльнісний підхід (Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Діяльнісний характер підготовки майбутніх фахівців є однією з умов формування їхнього ціннісно-значеннєвого ставлення до педагогічної діяльності. Студенти повинні діяти відповідно до сформованої системи знань, уявлень про зміст професійно-педагогічної діяльності, осмислювати своє ставлення до педагогічної діяльності, до людей, з якими вони працюють, до навколишньої дійсності. З іншої сторони, для того, щоб майбутні вчителі могли оцінювати проблеми (явища, ситуації), мали можливість знаходити та вибирати шляхи оптимального її вирішення, їх потрібно залучати до орієнтаційно-практичної діяльності, де якнайповніше і може виявитися їхня ціннісно-сислова компетентність.

Окрім цього, для роботи з формування ціннісно-сислової компетентності важливе значення має особистісно орієнтований підхід. Цей підхід (Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, М. Красовицький, О. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Рубінштейн, В. Серіков, О. Сухомлинська та ін.) орієнтований на створення умов для цілісного вияву, розвитку, самореалізації суб'єктів освітнього процесу.

Як зазначає І. Бех, особистісно орієнтоване навчання має за мету формування і розвиток у дитини особистісних цінностей, тому що лише вони завдяки своїм сутнісним показникам можуть виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда у світі й опори для особистісного самовизначення [2, с. 6].

Загалом особистісно орієнтований підхід до навчання передбачає розвиток особистості студентів, визнання їхнього суб'єктивного досвіду як самобутності й самоцінності; організацію педагогічних впливів з максимальною опорою на цей досвід, постійне узгодження під час навчання двох видів досвіду – суспільного й індивідуального. Окрім цього, важливе значення має контекстуальний підхід. Йдеться про те, що знання про цінності повинні набути для молодої людини особистісного значення. Контекст життя й діяльності, контекст професійного майбутнього, заданий за допомогою відповідної дидактичної й психологічної «техніки», наповнюють навчально-пізнавальну діяльність студентів особистісним смислом, визначають рівень їхньої активності, міру включеності в процес пізнання й перетворення дійсності [3, с. 40].

У свою чергу компетентнісний підхід став поширеним у вітчизняній освіті з 90-х років ХХ ст. Цей

підхід передбачає велику увагу до результатів освіти. Сьогодні поняттям «компетентнісний підхід» окреслюють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості. Більшість вітчизняних і зарубіжних учених називають його одним із найважливіших у професійній освіті. Активно його розробляють В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, А. Хуторської та ін. Щодо ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів цей підхід визначає необхідність чіткого визначення необхідних результатів освітнього процесу, тих умінь і навичок, які необхідно сформувати у майбутніх учителів у ціннісному аспекті як складники їхньої готовності до професійної діяльності.

Загалом можна стверджувати, що підходом, який визначає стратегію діяльності з формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів, є ціннісний підхід, а підходами, що визначають тактику діяльності, є діяльнісний, особистісно орієнтований, контекстний і компетентнісний.

Дослідники також звертають увагу на те, як формуються цінності. На думку вчених, цінності як об'єкт актуалізуються лише при активності особистості в процесі діяльності й спілкування. Учені вважають, що формування особистості відбувається через присвоєння людиною суспільно значущих цінностей, нормативів і установок.

Механізми та етапи засвоєння цінностей у виховному аспекті розробляли В. Андрєєва, О. Артемьєва, М. Бузова-Ілієва, А. Кирьякова, В. Ятманов.

Аналіз психолого-педагогічних праць дозволив виявити, що важливими для формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів є педагогічне стимулювання інтересу, показ особистісної й соціальної значущості цінностей, а також педагогічне інструментування, залучення молодих людей до різних видів діяльності, де б вони усвідомили, відчули потреби в досягненні, оволодінні необхідними цінностями. М. Титма звертає увагу на те, що формування цінностей відбувається в процесі інтеріоризації цінностей навколишнього середовища [14]. Ще одним шляхом формування цінностей В. Серіков називає суб'єктивізацію суспільних цінностей [11]. Окрім цього, зважаючи на те, що нормативна ціннісна регуляція утворюється у спеціально організованому спілкуванні, одним із важливих засобів залучення до цінностей учені називають діалог.

Щодо визначення особливостей та структури ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів ми опиралися на дослідження К. Абульханової-Славської, М. Дьяченка, Л. Кандиловича, Н. Кузьміної Л. Орбан-Лембрика, В. Шадрікова та ін. Зауважимо, що ціннісно-сислова компетентність майбутніх учителів є складовою частиною їхньої готовності до професійної діяльності, єдністю теоретичної й практичної готовності до неї. Зокрема ми враховували, що те, що М. Дьяченко і Л. Кандилович називають усвідомленням своїх потреб, цілей і завдань для вирішен-

ня тих чи інших потреб, а також осмисленням своїх ставлень, чітко стосується спрямованості особистості майбутнього вчителя, тобто особистісної сфери, розуміння та визначення найбільш імовірних способів вирішення завдання, можна позначити як змістовний компонент, мобілізацію сил відповідно до умов і завдань – як операційний компонент і насамкінець прогнозування своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів та оцінку співвідношення своїх можливостей, у тому числі рівня домагань – як оцінний компонент.

Таким чином, основними компонентами ціннісно-сислової компетентності майбутнього вчителя вважатимемо особистісний (спрямованість особистості, центрованість на Іншому), змістовний (понятійні уявлення майбутніх учителів про неї як про важливу, значущу сторону професійної діяльності та людського життя, розуміння цих цінностей), поведінковий (уміння вчителя налагоджувати взаємодію з учнями на основі таких професійних цінностей як розуміння учнів, визнання та прийняття їхньої особистості, справедливості і віра в їхні можливості), а також оцінний (уміння особистості використовувати цінності й змісти для оцінки, саморегуляції й самоорганізації своєї поведінки й діяльності).

Разом з тим, у наукових працях із проблеми формування ціннісно-сислової компетентності вчителя (дослідження І. Бежа, Г. Бурцевої, А. Кирьякової, Д. Мацька, О. Мілеєва, А. Хуторського та ін.) на сьогодні неповною мірою висвітлено процес формування складників ціннісно-сислової компетентності у майбутніх педагогів з погляду сучасних концепцій навчання.

Формування ціннісно-сислової компетентності у майбутніх учителів можна трактувати як науково обгрунтовану систему організації і стимулювання активної діяльності студентів, що передбачає впровадження таких педагогічних умов, які забезпечують розвиток усіх компонентів ціннісно-сислової компетентності.

Для обгрунтування педагогічних умов формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів визначено загальні принципи та особливості роботи у цьому напрямку.

Важливими на всіх етапах процесу формування ціннісно-сислової компетентності студентів є такі принципи: принцип аксіологічності, принцип контекстності, принцип проблемності, принцип діалогічності, принцип позитивного емоційного тла.

Зокрема *принцип аксіологічності* орієнтує викладача на організацію пошуку студентами цінностей, які зумовлюють адекватну спрямованість діяльності вчителя.

Принцип контекстності передбачає створення умов для поєднання навчальної й професійної діяльності. Сутність цього принципу полягає в тому, що навчальний процес наближається до майбутньої професійної діяльності через відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних професійних зв'язків і відносин, вирішення конкретних професій-

них завдань [3].

Принцип проблемності полягає в тому, щоб викладач не просто передавав студентам готову інформацію, а створював умови для здобування знань у спільній діяльності. Дотримання принципу проблемності дозволяє вчити студентів мислити логічно, науково, діалектично, творчо, а також формувати інтерес до наукового знання» [18, с. 269].

Принцип діалогічності полягає в тому, що кожний студент не тільки має право, але й повинен висловлювати свою точку зору, своє ставлення з усіх питань, що виникають на занятті. Саме у діалозі активізується мислення, адже в умовах суперечливих позицій, зіткнення точок зору учасників потрібно знайти необхідну альтернативу, важливу для всіх.

З огляду на те, що все значуще для людини стає таким через емоції, важливим для нас був також *принцип позитивного емоційного тла навчання*. Навчальний процес у сучасній вищій школі впливає головним чином не так на почуття й уяву, як на пам'ять і мислення студентів. Ми вважаємо, що навчальна діяльність студентів повинна супроводжуватися позитивними емоційними переживаннями, приносити їм більше радості. Цього можна досягти, якщо на занятті забезпечувати такий психологічний мікроклімат, при якому можливі взаєморозуміння між викладачем і студентами, і при якому буде щонайменше психологічних бар'єрів, які ускладнюють сприйняття різних видів інформації.

Ці підходи, принципи організації роботи складають теоретико-методологічну основу роботи з розвитку ціннісно-сислової компетентності у майбутніх учителів та дозволяють безпосередньо визначити основні педагогічні умови, необхідні для цього.

Учені одноставні щодо того, що формування ціннісних орієнтацій студентів важливо розпочинати з формування у них уявлень про ті чи інші цінності, поняття, поглядів, переконань, що передбачає цілеспрямований і систематичний вплив на їхню свідомість.

З огляду на позиції В. Андрєєва, О. Артемєвої, М. Бурової-Ілієвої, О. Власової та ін. першою ланкою у процесі формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів слід вважати аксіологічні знання. Ці знання студенти здобувають у процесі навчання через ознайомлення із суттю цінностей, їх видами, функціонуванням у суспільстві та роллю в житті особистості. На основі цього можна стверджувати, що однією з педагогічних умов формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів є формування у них системи знань про особистісні та суспільні цінності, а також цінності професійної діяльності. Саме тут особливу увагу варто звернути на потенціал змісту гуманітарних дисциплін.

При цьому методи, форми і засоби навчання мають сприяти засвоєнню студентами аксіологічних знань. З огляду на це наступною ланкою формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів є вибір відповідних методів, форм і засобів навчання.

Викладач може актуалізувати смисл цінності самим актом залучення студентів до проблемної ситу-

ації вибору, коли вони змушені будуть усвідомити свої уявлення про цінності. Таким завданням якнайповніше відповідають проблемні методи навчання, у розробку яких великий внесок зробили А. Вербицький, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, С. Рубінштейн, М. Скаткін та ін. Як зазначають Є. Шиянов та І. Котова, проблемне навчання, на відміну від інших, сприяє не тільки набуттю студентами знань, умінь і навичок, але й досягненню високого рівня їхнього розумового розвитку, формуванню у них здібності до самонавчання та саморозвитку, дослідницької активності [12, с. 268].

Атмосфера взаємодії між студентами та викладачем і студентів один з одним формується за допомогою реалізації інтерактивних методів, таких як бесіда, диспут. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії усіх його учасників. Під час інтерактивного навчання всі вчать спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення [4, с. 172].

О. Пометун підкреслює, що саме інтерактивне навчання, на відміну від традиційного, має широкі можливості для формування ціннісних суджень студентів: воно допомагає формувати ціннісні судження про ідеї, рішення, методи тощо [7, с. 8].

Рациональне поєднання пояснювально-репродуктивних і проблемних чи інтерактивних методів є другою педагогічною умовою формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів.

Окрім цих умов, І. Бех, О. Бондарєвська, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, І. Якиманська та ін. представники особистісно орієнтованого підходу звертають увагу на важливість недирективної взаємодії.

Важливою педагогічною умовою формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів також є створення на заняттях відповідної атмосфери. Цього можна досягти шляхом налагодження необхідного рівня спілкування між викладачами та студентами.

Як зазначає О. Пометун, для організації багатосторонньої комунікації, яка є ознакою інтерактивного навчання, повідомлювані педагогом знання не повинні бути беззаперечними. Для успішного перебігу навчального процесу необхідно створювати ситуації відкритого зіткнення власних сумнівів і протиріч із сумнівами і протиріччями інших. Важливо, аби ці протиріччя виникали в діалозі між викладачем та студентами з урахуванням їхніх думок, поглядів і позицій [7, с. 11].

Таким чином, важливе значення для формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів має створення відповідної атмосфери на заняттях через діалогічну взаємодію викладачів і студентів.

Окрім цього, для формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів важливою є думка В. Сухомлинського, що на окремих етапах виховання повинно переходити у самовиховання, адже «утвердження позитивних поглядів є неможливим без виро-

блення у вихованців своєї системи самовиховання й самоосвіти. Самовиховання – це одна з центральних проблем життя. Вчити виховувати самого себе – найскладніша робота вихователя зі своїми вихованцями. Те, що в практиці називається виробленням власних переконань, є, по суті, вихованням здатності стояти віч-на-віч із власною совістю. Щоб утвердити в підліткові, юнакові, дівчині цю дуже важливу рису, треба вчити пильно, уважно вдивлятися в самого себе, бачити себе» [8, с. 602-603].

З огляду на це ще однією умовою формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів слід вважати активізацію їхнього особистісного потенціалу через самовдосконалення та самоосвіту.

Самовдосконалення, як зазначає К. Абульханова-Славська, є специфічною складовою частиною професійної діяльності, одним із найважливіших компонентів підготовки кадрів [5, с. 241]. Воно передбачає активний розвиток якостей особистості [5, с. 234].

Важливими формами самовдосконалення є самовиховання і самоосвіта. Самовиховання – це активна, цілеспрямована діяльність людини щодо систематичного формування у себе позитивних і усунення негативних якостей. Основним змістом самоосвіти є оновлення та удосконалення наявних знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня ціннісно-сислової компетентності [5, с. 233-234].

Б. Райський і М. Скаткін підкреслюють, що включення самоосвіти в навчальний процес передбачає послідовне навчання студентів певних видів та прийомів самостійної роботи як на заняттях, так і в позааудиторний час. На їхню думку, важливо також пропагувати самоосвіту в навчальному процесі, насамперед через роз'яснення її значення в житті, заохочувати студентів за використання інформації, отриманої шляхом самоосвіти, за успіхи в самостійній роботі з розширення знань [6, с. 67-75].

Керівництво ціннісно-сисловим самовдосконаленням має творчий характер. В. Сухомлинський стверджував, що «вміння думати про себе виробляється тоді, коли почуття людської гідності здобуто в колективній праці для людей, в праці, під час якої в колективі складається думка про те, яка я людина. Тільки той, хто здобув власною працею це почуття людської гідності й гордості, – тільки той стає чутливим і сприйнятливим до слова вчителя про управління своїми бажаннями. А це – теж одна з важливих сфер самовиховання» [8, с. 603].

Отже, при керівництві ціннісно-сисловим удосконаленням студентів важливо розвивати мотивацію студентів до роботи над собою і створювати для цього відповідне соціально-психологічне середовище.

Таким чином, основними педагогічними умовами формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів можна назвати формування у майбутніх учителів системи знань про цінності професійної діяльності; раціональне поєднання пояснювально-репродуктивних і проблемних чи інтерактивних методів; створення відповідної атмосфери на заняттях

через діалогічну взаємодію викладачів і студентів, а також – активізацію особистісного потенціалу майбутніх учителів через їхню самоосвіту та самовдосконалення.

Дієвість вказаних педагогічних умов була доведена дослідно-експериментальною роботою зі студентами гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету. В експерименті взяли участь 156 студентів 2 курсу (потім 3 курсу) гуманітарно-педагогічного факультету і 14 викладачів кафедри філософії та політології, а також кафедри практичної психології та педагогіки. Було охоплено 80 студентів експериментальної групи та 76 – контрольної групи.

Ми визначили, що основними критеріями сформованості ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів є мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Ці критерії та відповідні їм показники дозволили виділити чотири рівні сформованості ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів: низький (нульовий), середній (ситуативний), достатній (стійкий) та високий (індивідуально-ціннісний).

Під час констатувального етапу було зроблено збір інформації, що містила всі рівневі прояви показників ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів. Для збору інформації використовувались методи анкетування, тестування, усне та письмове опитування, індивідуальні бесіди, спостереження, метод незакінчених речень, аналіз результатів діяльності студентів, метод експертних оцінок тощо. Кількісні дані подано в таблиці 1.

Очевидним є те, що загалом розподіл студентів за рівнями сформованості ціннісно-сислової компетентності при вивченні гуманітарних дисциплін в КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту майже не відрізняється один від одного. Більша частина студентів обох груп мають або середній, або низький рівень сформованості ціннісно-сислової компетентності.

Результати, отримані на цьому етапі, свідчать, що ціннісно-сислова компетентність студентів сформована недостатньо: високий рівень сформованості ціннісно-сислової компетентності мали лише 14,10 % студентів, достатній – 25,0 %, середній – 35,89 %, 25,0% – низький. Студенти розуміють об'єктивну значимість майбутньої професійної діяльності, мають про це уявлення, але їхні потреби в аксіологічних знаннях сформовані недостатньо. Якими повинні бути вчителі, студенти знають, а що для цього повинні робити конкретно вони, це питання для студентів з'ясоване недостатньо. Це свідчить про важливість створення відповідних педагогічних умов для формування у студентів системи знань та умінь щодо цінностей професійної діяльності.

Для перевірки гіпотези ми порівняли результати, які було отримано після впровадження розроблених педагогічних умов, з отриманими під час констатувального експерименту.

Результати контрольних опитувань студентів ЕГ та

Таблиця 1

Результати розподілу студентів за рівнями сформованості ціннісно-сислової компетентності при вивченні гуманітарних дисциплін в контрольній та експериментальній групах під час проведення констатувального експерименту

Критерії	Кількість студентів, що досягли відповідного рівня							
	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційний	119	118	228	330	119	220	110	112
Когнітивний	221	220	224	229	220	119	111	112
Діяльнісний	119	221	226	229	119	220	112	110
Рефлексивний	220	220	228	229	118	220	110	111
Ціннісно-сислова компетентність	119	220	227	229	119	220	111	111

Таблиця 2

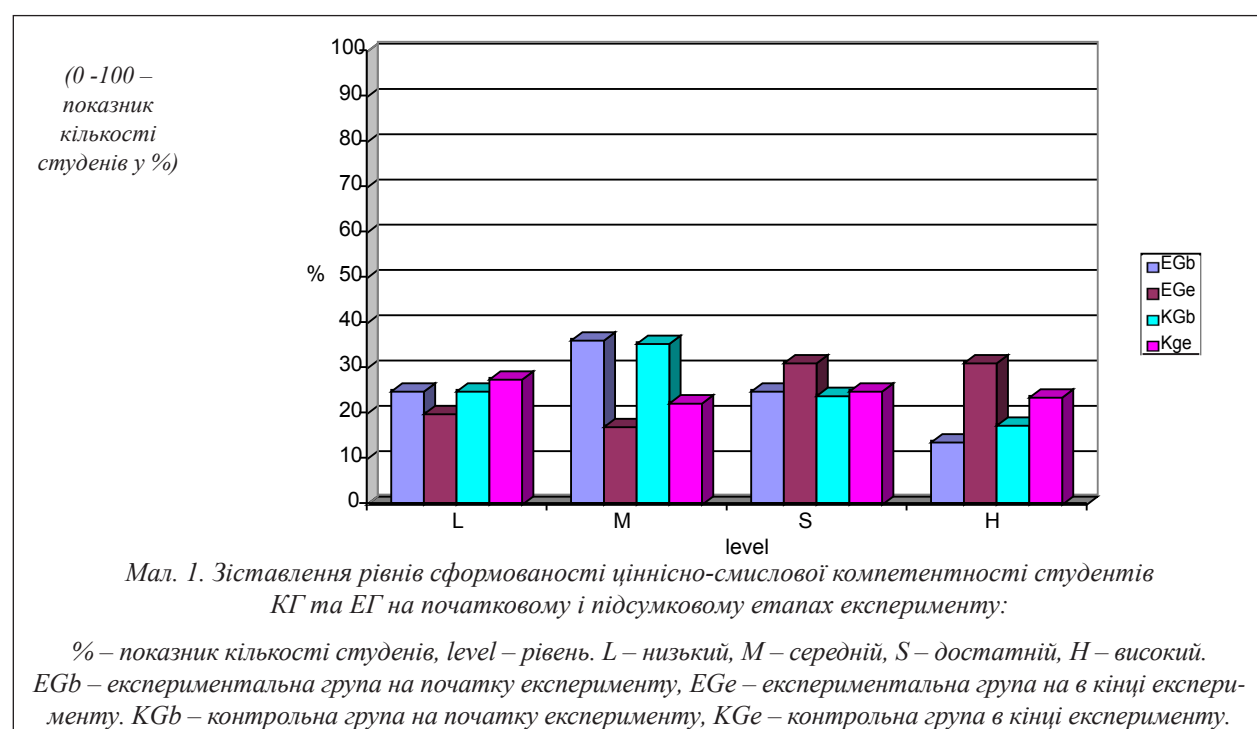
Результати розподілу студентів за рівнями сформованості ціннісно-сислової компетентності в експериментальній та контрольній групі наприкінці формувального експерименту

Критерії рівня сформованості ціннісно-сислової компетентності	Кількість студентів, що досягли відповідного рівня							
	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційний	220	115	117	112	119	226	220	227
Когнітивний	221	117	118	113	220	225	117	225
Діяльнісний	224	221	117	114	119	225	116	220
Рефлексивний	222	115	117	115	220	224	117	226
Ціннісно-сислова компетентність	221	116	117	114	220	225	118	225

Таблиця 3

Динаміка рівнів сформованості ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів

Рівні на етапах експерименту	Контрольна група (76 осіб)		Експериментальна група (80 осіб)	
	На початку експерименту	На кінець експерименту	На початку експерименту	На кінець експерименту
Низький	19	21	20	16
Середній	27	17	29	14
Достатній	19	20	20	25
Високий	11	18	11	25



КГ, які взяли участь у формуальному експерименті було узагальнено й занесено в спеціальну зведену таблицю 1.2.

Загальну динаміку рівнів сформованості ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів подано в таблиці 3.

Аналіз даних свідчить про те, що число студентів з високим рівнем сформованості ціннісно-сміслової компетентності зросло в експериментальній групі значно більше, ніж у контрольній. У той же час число студентів з низьким рівнем ціннісно-сміслової компетентності знизилося в експериментальній групі значно більше, ніж у контрольній. Це свідчить про те, що впровадження педагогічних умов формування ціннісно-сміслової компетентності сприяє її формуванню у майбутніх учителів, що в свою чергу допомагає підвищити їх готовність до професійної діяльності.

Щодо експериментальної групи, високий рівень сформованості ціннісно-сміслової компетентності за загальним показником мають 31,25 % студентів (для порівняння, при початковому діагностуванні він становив 13,75 %).

Достатній рівень на підсумковому етапі продемонстрували 31,25 %, що свідчить про збільшення числа студентів з цим рівнем порівняно з констатувальним етапом (25,0 %).

Значні зміни в експериментальній групі відбулися щодо загального показника середнього рівня. Якщо до формуального етапу він становив 36,25 %, то після формуального етапу педагогічного експерименту формування ціннісно-сміслової компетентності студентів, його показали 17,5 % студентів.

Що стосується низького рівня, то за всіма трьома критеріями для нього також характерне зменшення частки студентів експериментальної групи з низьким рівнем сформованості ціннісно-сміслової компетентності з 25,0 % до 20,0 %.

Тепер проаналізуємо дані щодо контрольної групи. Високий рівень сформованості ціннісно-сміслової компетентності за загальним показником мають 23,68 % студентів (для порівняння, при початковому діагностуванні він становив 14,47 %). Цю незначну зміну, на наш погляд, можна пояснити природним процесом розвитку особистості, формуванням її світогляду під час навчання у вузі.

Отримані дані повторного діагностування свідчать про те, що достатній рівень сформованості ціннісно-сміслової компетентності студентів підвищився лише 1 % (на початок експериментальної роботи він становив 25 % студентів кожний, після закінчення – 24 %).

Середній рівень показали 22,37 % студентів (на стадії констатувального етапу – 35,53 %). Різниця між результатами констатувального етапу й підсумкового етапів дослідно-експериментальної роботи із цього рівня в 13,16 % свідчить про те, що середній рівень сформованості ціннісно-сміслової компетентності знизився, але не так суттєво, як у студентів експериментальної групи.

Нарешті, кількість студентів, що за загальни-

ми показниками належать до низького рівня, склала 27,63 %, і мало відрізняється від початкових даних – 25,0 %.

Контрольна група показала збільшення кількості студентів з високим рівнем на 9,21 %, з достатнім рівнем – на 1 %, із середнім рівнем – на 13,16 % і низьким рівнем – на 2,63 %.

Ці дані значно розходяться з показниками експериментальної групи. У ній кількість студентів з високим рівнем сформованості ціннісно-сміслової компетентності підвищилася на 17,5 %, з достатнім рівнем – на 6,25 %. При цьому зменшилася частка студентів із середнім рівнем (на 13,16 %), і з низьким рівнем розвитку (на 5,0 %).

Оскільки на момент початкового діагностування низькі показники в обох групах практично збігалися, а підсумковий етап дослідно-експериментальної роботи виявив їхню розбіжність, можна загалом зробити висновок про позитивний результат дослідно-експериментальної роботи з формування ціннісно-сміслової компетентності студентів гуманітарно-педагогічного факультету.

Висновки.

Ціннісно-сміслова компетентність майбутніх педагогів – це інтегративне особистісне утворення, що містить теоретичні знання про сутність цінностей професійної діяльності, уміння дотримуватись їх у своїй роботі, а також значущі особистісні якості та досвід, що зумовлюють готовність діяти на основі відповідних цінностей професійної діяльності.

Ціннісно-сміслова компетентність є важливою складовою частиною готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Вона передбачає уміння формулювати власні ціннісні орієнтири щодо майбутньої професії і сфери діяльності; володіти способами самовизначення в ситуаціях вибору на основі власних позицій; приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх наслідки, здійснювати дії та вчинки на основі вибраних цільових і смислових установок. Основними компонентами ціннісно-сміслової компетентності майбутнього вчителя є особистісний (спрямованість особистості, центрованість на Іншому), змістовний (понятійні уявлення майбутніх учителів про неї як про важливу, значущу сторону професійної діяльності та людського життя, розуміння цих цінностей), поведінковий (уміння вчителя налагоджувати взаємодію з учнями на основі таких професійних цінностей як розуміння учнів, визнання та прийняття їхньої особистості, справедливості і віра в їхні можливості), а також оцінний (уміння особистості використовувати цінності й змісти для оцінки, саморегуляції й самоорганізації своєї поведінки й діяльності).

Для формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів важливе значення має використання аксіологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, контекстного та компетентісного підходів. Серед важливих механізмів формування цінностей, тобто присвоєння людиною суспільно значущих цінностей, нормативів і установок, вчені називають

інтеріоризацію та суб'єктивізацію.

На всіх етапах формування ціннісно-сислової компетентності студентів важливими є такі принципи: аксіологічності, контекстності, проблемності, діалогічності, позитивного емоційного тла.

Основними педагогічними умовами формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів можна назвати формування у майбутніх учителів системи знань про цінності професійної діяльності; раціональне поєднання пояснювально-репродуктив-

них і проблемних чи інтерактивних методів; створення відповідної атмосфери на заняттях через діалогічну взаємодію викладачів і студентів; активізацію особистісного потенціалу майбутніх учителів шляхом їхньої самоосвіти та самовдосконалення.

Перспективи подальших розвідок: порівняльний аналіз досвіду формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів; дослідження психолого-педагогічних засад формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 148 с.
3. Вихрущ В. О. Методика педагогіки : навч. посіб. / В. О. Вихрущ. – Тернопіль: Крок, 2011. – 442 с.
4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : 2007. – 144 с.
5. Психология и педагогика : учеб. пособие / [под ред. К. А. Абульхановой-Славской и др.]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
6. Руководство самообразованием школьников: из опыта работы / ред.-сост. Б. Ф. Райский, М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1983. – 143 с.
7. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
8. Сухомлинский В. О. Проблемы виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 654 с.
9. Титма М. Х. Жизненные пути одного поколения / М. Х. Титма. – М. : Наука, 1992. – 184 с.
10. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре; пер. з англ. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 48–51.
12. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Академия, 2000. – 288 с.
13. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
14. Klug J., Bruder S., Kelava A., Spiel C., Schmitz B. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*. 2013, vol.30, pp. 38–46. doi:10.1016/j.tate.2012.10.004.
15. Struyven K., De Meyst M. Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*. 2010, vol.26(8), pp. 1495–1510. doi:10.1016/j.tate.2010.05.006.
16. Van Dinther M., Dochy F., Segers M., Braeken J. The construct validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers in competence-based education. *Studies in Educational Evaluation*. 2013, vol.39(3), pp. 169–179. doi:10.1016/j.stueduc.2013.05.001.
17. Žygaitienė B., Barkauskaitė M., Miškinienė M. Professional Competences of a Teacher during the Period of Educational Paradigm Transformation in Lithuania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013, vol.83, pp. 165–169. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.032.

References:

1. Bekh I. D. *Vikhovannia osobistosti* [Parenting personality], Kiev, Lybed, 2003, 280 p.
2. Verbickij A. A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole* [Active learning in higher education], Moscow, High school, 1991, 148 p.
3. Vikhrushch V. O. *Metodika pedagogiki* [Methods of education], Ternopil, Step, 2011, 442 p.
4. Pometun O. I. *Enciklopediia interaktivnogo navchannia* [Encyclopedia of Online Learning], Kiev, 2007, 144 p.
5. Abul'khanova-Slavskaia K. A. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and Pedagogy], Moscow, Perfection, 1998, 320 p.
6. Rajsckij B. F., Skatkin M. N. *Rukovodstvo samoobrazovaniem shkol'nikov* [Leaders in self-education students], Moscow, Education, 1983, 143 p.
7. Serikov V. V. *Obrazovanie i lichnost'* [Education and personality], Moscow, Logos, 1999, 272 p.
8. Sukhomlins'kij V. O. *Problemi vikhovannia vsebichno rozvinenoi osobistosti* [Problems of education fully developed personality], Kiev, Soviet school, 1976, T.1, 654 p.
9. Titma M. Kh. *Zhiznennye puti odnogo pokoleniia* [Ways of life of a generation], Moscow, Science, 1992, 184 p.
10. Frejre P. *Pedagogika prignoblenikh* [Pedagogy of the oppressed], Kiev, Universe, 2003, 168 p.
11. Khutorskoj A. V. *Narodnoe obrazovanie* [The people's education], 2003, vol.2, pp. 48–51.
12. Shiianov E. N., Kotova I. B. *Razvitie lichnosti v obuchenii* [Personal development training], Moscow, Academy, 2000, 288 p.
13. Iagupov V. V. *Pedagogika* [Pedagogy], Kiev, Lybed, 2002, 560 p.
14. Klug J., Bruder S., Kelava A., Spiel C., Schmitz B. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*. 2013, vol.30, pp. 38–46. doi:10.1016/j.tate.2012.10.004.
15. Struyven K., De Meyst M. Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*. 2010, vol.26(8), pp. 1495–1510. doi:10.1016/j.tate.2010.05.006.
16. Van Dinther M., Dochy F., Segers M., Braeken J. The construct validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers in competence-based education. *Studies in Educational Evaluation*. 2013, vol.39(3), pp. 169–179. doi:10.1016/j.stueduc.2013.05.001.
17. Žygaitienė B., Barkauskaitė M., Miškinienė M. Professional Competences of a Teacher during the Period of Educational Paradigm Transformation in Lithuania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013, vol.83, pp. 165–169. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.032.

Информация об авторе:

Козаченко Светлана Николаевна: kozachenko_sm@mail.ru; Хмельницький національний університет; Ул. Институтская, 11, г. Хмельницький, 29016, Украина.

Цитуйте цю статтю як: Козаченко С.М. Формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів як науково-педагогічна проблема // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 11 – С. 36-44. doi:10.6084/m9.figshare.815873

Электронная версия этой статьи является полной и может быть найдена на сайте: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/arhive.html>

Это статья Открытого Доступа распространяется под терминами Creative Commons Attribution License, которая разрешает неограниченное использование, распространение и копирование любыми средствами, обеспечивающими должное цитирование этой оригинальной статьи (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/deed.ru>).

Дата поступления в редакцию: 19.08.2013 г.
Опубликовано: 05.11.2013 г.

Information about the author:

Kozachenko S. N.: kozachenko_sm@mail.ru; Khmelnytsky National University; Institutskaya str. 11, Khmelnytsky, 29016, Ukraine.

Cite this article as: Kozachenko S. N. Forming future teachers' valuable and notional competence as the scientific and pedagogic problem. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 2013, vol.11, pp. 36-44. doi:10.6084/m9.figshare.815873

The electronic version of this article is the complete one and can be found online at: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/arhive-e.html>

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/deed.en>).

Received: 19.08.2013
Published: 05.11.2013