

ЦІННІСНО-СМИСЛОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

С. М. КОЗАЧЕНКО

За останні роки суттєво підвищився інтерес учених до ціннісної проблематики. Аксиологічний підхід до вивчення проблем педагогічної освіти сьогодні використовують Н. Асташова, Б. Гершунський, І. Ісаєв, А. Кир'якова, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін. Увага до цієї проблеми обумовлена тим, що вона стає актуальною в переломні моменти розвитку суспільства, коли особистість повинна визначитись щодо мети життєдіяльності та засобів її досягнення. Особливо важливе значення має вивчення цінностей тих соціально-професійних груп, які безпосередньо впливають на духовне оновлення суспільства. Актуальність дослідження ціннісного підходу до професійно-педагогічної підготовки студентів обумовлена, насамперед, потребами загальноосвітньої та професійної школи у висококваліфікованих спеціалістах.

З огляду на це, метою статті є розгляд ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів у структурі їхньої готовності до професійної діяльності.

У Психологічній енциклопедії готовність визначено як приведення в активний стан усіх психофізіологічних систем людського організму, необхідних для ефективного виконання певних дій [12, с. 89]. На думку К. Абульханової-Славської, готовність є сконцентрованим показником професіоналізму. Дослідниця вважає, що готовність – це здатність людини досягати вершин (акме) майстерності, це її реальні вчинки, що сприяють успішній діяльності [13]. Л. Орбан-Лембрик готовністю називає можливості людини, які допомагають їй досягти вершин майстерності. На її думку, готовність – це соціально детермінований і зумовлений потребами людини мотивований процес, що передбачає позитивне емоційно-вольове ставлення до діяльності [10, с. 312]. В. Шадріков звертає увагу на те, що готовність передбачає не лише мобілізацію професійних та психологічних можливостей людини, але й вищий професіоналізм. Дослідник підкреслює, що цей процес неможливий без самовдосконалення природних даних, особистого досвіду і практики, педагогічної школи і власної професійної орієнтації [18]. Загалом учені (К. Абульханова-Славська, Л. Орбан-Лембрик, В. Шадріков та ін.) вважають готовність важливою передумовою професіоналізму, можливості досягнення людиною «акме» в своїй професійній діяльності.

З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова та ін. вважають, що готовність – це інтегрована якість особистості, яка охоплює її емоційно-когнітивну та вольову сфери, необхідні для виконання діяльності. Вчені підкреслюють, що готовність включає позитивне ставлення до діяльності, усвідомлення мотивів і потреб, об'єктивізацію її предмета та способи взаємодії з ним. Конкретним вираженням готовності З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова й ін. називають емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості [11, с. 225].

Представники особистісно-діяльнісного підходу А. Деркач, М. Дяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна та ін. поняттям «готовність» позначають цілісний прояв усіх граней особистості, що дозволяє їй ефективно виконувати свої функції. На думку М. Дяченка і Л. Кандибовича, готовність є інтегративною якістю особистості та містить знання, вміння, навички, налаштування на конкретні дії. У структурі психологічної готовності до різних видів діяльності М. Дяченко і Л. Кандибович виокремлюють такі складові: усвідомлення своїх потреб, цілей і завдань для вирішення тих чи інших потреб; осмислення й оцінка умов, в яких потрібно працювати; визначення на основі досвіду найбільш імовірних способів вирішення завдання; прогнозування своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів; оцінка співвідношення своїх можливостей, у тому числі рівня домагань; мобілізація сил відповідно до умов й завдань [5, с. 38].

У А. Маркової складові структури особистості вчителя подано таким чином: мотивація особистості (спрямованість особистості та її видів); властивості особистості (педагогічні здібності) й інтегральні характеристики особистості (педагогічне самопізнання, творчий потенціал та ін.) [8]. Окрім цього, власне структурними компонентами діяльності А. Маркова виділяє, по-перше, мотиваційно-орієнтовну ланку, коли людина орієнтується в новій обстановці, ставить перед собою цілі й завдання, у неї формуються мотиви; це етап готовності до діяльності; по-друге, центральна, виконавча ланка, де людина виконує дії, – те, заради чого вона працює; по-третє, контрольно-оцінна ланка, де людина

подумки звертається назад і встановлює для себе, чи вирішила він за допомогою наявних засобів і способів завдання, які сама перед собою поставила» [8, с. 12].

Як і А. Маркова, В. Андрєєв зазначає, що діяльність «як мінімум, повинна бути орієнтована на активізацію мотиваційно-потребнісної, процесуальної й змістовної сторони або сфери особистості» [1, с. 139]. Дослідник використовує тривимірну модель аналізу діяльності, в якій мотиваційно-потребнісна сторона діяльності включає бажання, інтереси, цінності й установки; процесуальна сторона діяльності – логічні методи, евристичні методи, методи самоорганізації, методи самоконтролю й інші; змістовна сторона діяльності – проблемну ситуацію, проблему, мети, завдання, орієнтування в заданій ситуації, програму діяльності, виконання програми й результат.

Дослідження К. Абульханової-Славської, Л. Орбан-Лембрик, В. Шадрікова, М. Дьяченка, Л. Кандибовича, Н. Кузьміної та ін. дозволяють стверджувати, що ціннісно-сміслова компетентність майбутніх учителів є складовою їхньої готовності до професійної діяльності, єдністю теоретичної й практичної готовності до неї. Дослідження вчених дозволяють виокремити в структурі ціннісно-сміслової компетентності такі компоненти, як особистісний, змістовний, поведінковий та оцінний.

Що стосується першої – *особистісної* – складової, слід зазначити, що спрямованість особистості обумовлює її мотиви, цілі, смисли, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу й самої себе, смислової єдності її поведінки й діяльності, забезпечує стійкість особистості, допомагає протистояти небажаним впливам, є основою саморозвитку і професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки як своїх цілей та поведінки, так і учнів [15, с. 89–92].

Педагогічна спрямованість – це мотивація до професії вчителя, те головне, в чому виявляється сутність педагога. Спрямованість особистості вчителя проявляється у всій його професійній життєдіяльності і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття й логіку поведінки. Педагогічна спрямованість визначає сутність педагогічної діяльності і спілкування вчителя: заради чого він працює, які ставить завдання та цілі перед собою, які вибирає способи і засоби досягнення цілей і вирішення завдань.

У цьому контексті важливо визначити, які мотиви повинні бути у педагога, які цілі може ставити перед собою вчитель і які цінності він повинен відстоювати. Щодо цього важливими є позиції кількох дослідників. Зокрема, представник гуманістичної школи Е. Фромм поділяє людей за такою спрямованістю: на тих, у кого головна мета життя – «бути» (тобто стати значущою, неповторною особистістю), і тих, які, в основному, прагнуть до того, щоб «мати». На думку вченого, люди, які живуть, керуючись принципом «мати», обов'язково хочуть щось дістати від будь-якого спілкування: цікаву роботу, певні знання, грошову винагороду та ін. У взаємодії з іншими, у спілкуванні вони видаються цікавими і приваблюють до себе, але це нерідко лише результат програвання обраної ролі, прихованого бажання маніпулювати іншими. Повною протилежністю таким людям є ті, які керуються в житті принципом «бути». Їх мало турбує те, що вони можуть щось утратити. Такі люди у взаємодії – не суперники, а партнери, бо намагаються отримати від спілкування з іншими ще й радість, а не тільки перемогу будь-якою ціною [17].

На думку О. Мілеєва, зміст процесу формування ціннісної спрямованості майбутнього вчителя потрібно розглядати в особливому методологічному ракурсі – крізь призму категорій «мораль» і «моральність» [9, с. 11]. До змісту ціннісної спрямованості вчителя О. Мілеєв зараховує такі цінності життєдіяльності, як самореалізація, воля, інтерес, взаєморозуміння, співробітництво, сприяння, самостійність, а також цінності-чесноти, зокрема милосердя, справедливість, визнання домінантності іншої людини, терпимість, емпатія, співучасть. Саме ці цінності, на думку О. Мілеєва, повинні освячувати моральний і ціннісний вибір учителя та цьому він повинен учити учнів. Загалом учений веде мову про центрованість особистості вчителя на учневі як головну ознаку його професійної спрямованості [9, с. 57].

І. Бех у цьому контексті головною для вчителя називає цінність служіння. На думку вченого, саме цінність служіння відповідає сутнісній природі вчителя. Цінність служіння означає, що основним життєвим ставленням виявляється любов до дітей [3, с. 38]. Безкорислива і дійова любов людини до людини означає, що кожну людину інша розглядає не як засіб, а як мету. Любов і є вихідною цінністю для внутрішньої основи морально-відповідального життя людини [3, с. 28–29].

Отже, особистісний компонент ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів – це насамперед спрямованість особистості, центрованість на Іншому, на дітях, коли на першому місці –

цінність людського духу й цінність життя взагалі, утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші пріоритети.

Ще однією важливою складовою ціннісно-сислової компетентності слід назвати *змістовний компонент*, що передбачає понятійне уявлення майбутніх учителів про неї як про важливу, значиму сторону професійної діяльності та людського життя. Щодо цього вчені (І. Бех, А. Кир'якова, О. Леонт'єв, А. Маркова, В. Серіков та ін.) довели, що цінністю й смыслом для особистості може бути тільки те, про що є змістовне уявлення.

Саме сукупність знань, що їх здобувають студенти в процесі навчальної діяльності, створює міцну основу для розвитку їхніх цінностей. Пізнавальний момент у цінності досить суттєвий. Людина здійснює оцінку тих чи інших ідей, явищ і процесів на основі результатів пізнання. При цьому, як зазначають В. Бездухов і А. Воронцов, отримана інформація відображає вже не самі явища, не істину, а їх значення для людини [2, с. 31]. Саме тому для формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів важливо створювати умови для пізнання студентами широкого спектра цінностей, у тому числі й при вивченні гуманітарних дисциплін.

Змістом цього компонента ціннісно-сислової компетентності є знання про цінності професійної діяльності вчителя, уявлення про вимоги до його особистості, розуміння значимості педагогічних цінностей для професійного становлення та подальшої професійної діяльності. Цей компонент охоплює також оцінку цінностей професійної діяльності з позиції значимості в професійному самовизначенні особистості.

Отже, до змістовної складової ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів слід зарахувати понятійні уявлення майбутніх учителів про неї як про важливу, значиму сторону професійної діяльності та людського життя, розуміння цих цінностей.

Окрім цього слід зазначити, що вести мову про ціннісно-сислову компетентність майбутнього вчителя тільки за сформованістю в студента змістовного уявлення про цінності й смисли професійної діяльності не можна, тому що молода людина, маючи інформацію про цінності професійної діяльності, може й не керуватися ними у своїй поведінці. З огляду на це третім компонентом ціннісно-сислової компетентності майбутнього вчителя ми виділили *поведінковий компонент*, що передбачає набір відповідних в аксіологічному аспекті вмінь та навичок, необхідних для професійної діяльності.

В аспекті формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів необхідно звернути увагу, насамперед, на перцептивні (від лат. *perceptio* – сприймання, пізнання) [14, с. 436] вміння. Ця група вмінь є найважливішою, тому що свідчить про орієнтацію вчителя на особистісний розвиток учнів. Ці вміння визначають можливість проникнення вчителя в індивідуальність учня й розуміння його.

Важливою складовою поведінкового компонента ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів слід назвати й емпатичні вміння. Емпатія (від англ. *empathy* – співпереживання) – це особливий спосіб розуміння іншої людини, коли домінує емоційне сприйняття її внутрішнього світу. Емпатію трактують як здатність людини перенестися у суб'єктивний світ іншої особистості, сприйняти цей світ і пережити так, як вона сприймає та переживає його, ніби цей світ власної особистості, але з розумінням і усвідомленням цієї умови «ніби» [7, с. 357]. Формами емпатії є співпереживання та співчуття. Психологи пояснюють емпатичне розуміння як уміння ввійти в середину особистісного світу смислів іншої людини і побачити правильність свого розуміння [15, с. 490]. Як правило, чим вища здатність педагога до співчуття, жалю, співпереживання, нарешті, до співтворчості, тим вищі його професійно-творчі результати. Всі зазначені вміння чітко виявляються у спілкуванні.

Дослідження В. Кан-Калика свідчать, що основними цінностями, які мають бути в основі спілкування вчителя, були такі, як професійний обов'язок, інтерес до особистості учня, бажання його зрозуміти, допомогти тощо [6]. Професіоналізм учителя в тому і полягає, щоб подолати об'єктивні труднощі педагогічного спілкування з учнями через різницю в рівні їх підготовленості, у розвитку здібностей і особливостей характеру тощо, щоб допомогти кожному учневі розкрити свої здібності, пізнати й розкрити себе, набути впевненості в навчанні та спілкуванні.

Л. Тер-Матіосова щодо цього також зазначає, що вміння організувати взаємодію з дітьми, спілкуватися з ними, управляти їхніми стосунками справедливо вважаються найважливішими якостями особистості педагога, які визначають рівень його компетентності [16, с. 4]. Саме через спілкування вчитель допомагає учням створювати картину світу з певною системою цінностей. З огляду на це, навчальний процес якраз і можна трактувати як груповий смислотвірний контекст, як

систему внутрішніх і зовнішніх факторів спільної взаємодії вчителя й учнів, що впливає на особливості сприйняття, розуміння й перетворення конкретної навчальної ситуації [16, с. 4].

І. Бех основою комунікативної педагогічної взаємодії називає, насамперед, розуміння учня та визнання його як особистості. Це передбачає віру вчителя в розум учня, прагнення розкрити його потенційні можливості. Вчений підкреслює: «Коли один суб'єкт ставиться до іншого як до особистості, індивідуальності, це означає, що той інший визначається в усій сукупності своїх людських якостей і прав, зокрема в праві бути не схожим на когось, у праві на власний життєвий шлях. За такого типу стосунків вихователь сприймає вихованця як суб'єкта, а не об'єкта. Це не просто дотримання педагогом норм і цінностей як таких, а утвердження цінності дитини за допомогою побудови відповідних відносин із нею. Побудова таких відносин вимагає від вихователя не умоглядного знання моральних істин, а всіх душевних сил і здібностей, розуму, тактовності, спокою, волі й доброти» [3, с. 59]. Вчитель повинен вірити у благородство намірів учня, в його шляхетність, у моральну велич його особистості. Вчений підкреслює, що принциповість і вимогливість сприяють розвитку особистості лише на фоні загального позитивного ставлення до людини, бажання допомогти.

І. Бех також зазначає, що шлях любові вихователя до вихованців пролягає через його справедливість до них. Справедливе ставлення педагога, даючи можливість ближче, глибше зазирнути в душу дитини, породжує й почуття любові до неї. Там, де наявні лише формальні стосунки, любові між вихователем і вихованцями бути не може. Справедливість, робить висновок учений, є обов'язковим і необхідним компонентом людських стосунків [3, с. 68].

Отже, поведінковий компонент ціннісно-сислової компетентності майбутнього вчителя включає вміння вчителя налагоджувати взаємодію з учнями на основі таких професійних цінностей, як розуміння учнів, визнання та прийняття їхньої особистості, справедливість та віра в їхні можливості.

Наступна складова ціннісно-сислової компетентності майбутнього вчителя – *оцінний компонент*. Правомірність виділення цього компонента в структурі ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів обумовлена тим, що цінності й змісти є найбільш гнучкою формою регуляції поведінки та діяльності людини і ґрунтуються, насамперед, на оцінці, саморегуляції й самоорганізації шляхом вільного вибору цінностей та тісно пов'язані з рефлексією.

Рефлексія (від лат. *reflexio* – відображення, обернення назад) – це осмислення своїх дій і діяльність із самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини, усвідомлення того, як її сприймають інші. Це вже не просто знання про іншого, але й знання того, як інший розуміє адресанта, тобто своєрідний подвійний процес дзеркального відображення один одного [15, с. 510].

На думку І. Беха, рефлексія є основним механізмом забезпечення психологічної стійкості педагога. Вона видозмінює всю шкалу цінностей особистості й створює систему нових життєвих орієнтирів у критичній для неї ситуації. Рефлексія, сприяючи свідомому вибору оптимального варіанта поведінки в ситуації психологічного бар'єра, стимулює осмислення та усвідомлення проблемної ситуації, визначає особистісний смисл тієї чи іншої події [4, с. 89].

Все це свідчить про те, що педагогу має бути властива розвинена рефлексія, зокрема такі рефлексивні дії: постановка питання самому собі; утвердження, наприклад, упевненості у правильності своїх уявлень про школярів і методи роботи з ними; висунення гіпотез про приховані цілі й мотиви поведінки учнів; аналіз результатів виховних впливів; виявлення причинно-наслідкових зв'язків у поведінці дітей; настанова на пізнання вихованця; сумнів та ін. Таке осмислення допомагає педагогу одержати уявлення про себе, формувати здатність до саморозвитку у професійній діяльності [4, с. 87].

Найбільш важливим етапом у формуванні педагогічної оцінки та рефлексії є вищий навчальний заклад. Саме в цей час студент активно співвідносить свої особистісні й професійні характеристики зі своїм уявленням про себе як про вчителя. Студенти також набувають досвіду смислотворення, реалізації ціннісного вибору, критичного сприйняття, творчих рішень, а також навичок саморегуляції. Саме у цей час їх важливо вчити правильно сприймати вимоги інших людей, колективу, суспільства загалом, аналізувати ситуації, в якій перебуває людина, а також аналізувати власні можливості успішно виконувати вимоги; вчити планувати різні сфери діяльності відповідно до зовнішніх умов і внутрішніх можливостей; ставити вимоги самому собі, блокувати інші мотиви й зосереджуватися на виконанні вимог.

Ціннісно-сислова компетентність є важливою складовою готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити компоненти таких

хскладові ціннісно-сміслові компетентності майбутнього вчителя, як особистісний, змістовний, поведінковий та оцінний.

Перспективами подальших досліджень є визначення основних критеріїв сформованості ціннісно-сміслові компетентності майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Книга 2 / В. И. Андреев. – Казань : Изд. Казанского университета, 1998. – 318 с.
2. Бездухов В. П. Теория и практика приобщения учащихся к ценностям / В. П. Бездухов, А. В. Воронцов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2002. – 192 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади.– 280 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 344 с.
5. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1979. – 163 с.
6. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
7. Копець Л. В. Психологія особистості : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл]. – 2-ге вид. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
9. Милеев А. В. Формирование ценностной направленности студента – будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Милеев. – Самара, 2009. – 217 с.
10. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. / Орбан-Лембрик Л. Е. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с. – (Альма-матер).
11. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд]. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
12. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
13. Психология и педагогика : учеб. пособие / [под ред. К. А. Альбухановой и др.]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
14. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наук. думка, 2002. – 680 с.
15. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / Степанов О. М., Фіцула М. М. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с. – (Альма-матер).
16. Тер-Матисова Л. С. Педагогические особенности преодоления ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. С. Тер-Матисова. – Ростов-на-Дону, 2011. – 151 с.
17. Фромм Е. Мати чи бути? : пер. з англ. / Еріх Фромм. – К. : Український письменник, 2010. – 222 с. (Світло світогляду).
18. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

Рецензент – доктор педагогічних наук, доцент О. В. Діденко.