

*проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків  
Міжнародного економіко-гуманітарного університету  
імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н., проф.*

### **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРУКТУРИ АКСІОЛОПІЧНОЇ МОДЕЛІ**

**Анотація.** У статті проаналізовано основні складові процесу формування ціннісно-смысловий готовності майбутнього педагога до професійної діяльності через призму теоретичного моделювання педагогічних явищ. Схарактеризовано базові елементи структури концептуальної моделі на прикладі ціннісно-мотиваційного компонента, що є її фундаментальним чинником. Підтверджено дієвість авторського підходу до вирішення досліджуваної проблеми.

**Ключові слова:** модель, структура, ціннісно-смысловий готовність, майбутній педагог.

**Аннотация.** В статье проанализированы основные составляющие процесса формирования ценностно-смысловой готовности будущего педагога к профессиональной деятельности через призму теоретического моделирования педагогических явлений. Приведено характеристику базовых элементов структуры концептуальной модели на примере ценностно-мотивационного компонента, который и является её фундаментальным образованием. Подтверждена действенность авторского видения, касающегося решения поставленного в исследовании задания.

**Ключевые слова:** модель, структура, ценностно-смысловая готовность, будущий педагог.

**Annotation.** The article deals with the main components of the process of future teacher's valuable-meaningful readiness to professional activity formation through the prism of pedagogical phenomenon theoretical modeling. The characteristics of the basic elements of conceptual model structure on the example of a valuable-motivational component, which is its fundamental factor is given. The effectiveness of authors approach to investigated problem solution is confirmed.

**Key words:** model, structure, valuable-meaningful readiness, future teacher.

Вироблення у сучасного студента морально-етичних норм, в першу чергу детерміноване єдністю впливів навчально-виховного та соціокультурного середовищ, де й відбувається його ідентифікація з професійними цінностями, що слугують регулятивно-оцінним елементом всього процесу навчання і виховання. Відповідно до основних завдань особистісно орієнтованого навчання розглядаємо випускника педагогічного ВНЗ як основного генератора та транслятора загальнолюдських, соціально значущих та професійних цінностей. За таких умов індивідуальні (особистісні) цінності високоосвіченого фахівця співвіднесені з цінностями його оточення, а тому здатні регенеруватись як у ньому самому, так і у суб'єктів педагогічного впливу. Виявляючи регулятивно-поведінкову функцію [26], інтерналізовані цінності, ставши зрозумілими (набувши смислу) та об'єднані у певну систему ціннісних орієнтацій студентської молоді здатні особливим чином впливати на підвищення мотивації до навчання, або ж навпаки - здійснювати гальмування цього процесу. Успішність реалізації кінцевих цілей професіоналізації студента у педагогічному ВНЗ (з врахуванням вищезазначених умов), обопільно залежить від суб'єктів навчання і виховання, де провідна (ініціативна) роль належить наставнику.

Відтак, основним призначенням застосування у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів аксіологічної моделі є збагачення і розвиток ціннісно-смислової сфери особистості майбутнього педагога шляхом ціннісного осмислення досвіду педагогів-наставників під дією вищих гуманістичних цінностей людства для ефективного набуття професійних компетенцій. Наявність таких компетенцій вважатимемо одним із домінуючих факторів, здатних вплинути на сформованість ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

**Метою статті** є характеристика моделі ціннісно-смислової сфери особистості сучасного студента педагогічного ВНЗ та розкриття алгоритму практичного впровадження її основного елементу - структури ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

Проблему моделювання педагогічних явищ було об'єктивно проаналізовано у працях Г. Балла [1], М. Кузьміної [2], М. Левшина [3;4], В. Міхеева [5], С. Смирнова [7]. Зокрема, Г. Балл [1] і В. Войтко [6] поділяють (класифікують) моделі на матеріальні, матеріалізовані та ідеальні типи. Необхідність упровадження моделі ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності у навчально-виховне середовище ВНЗ пов'язане із вирішенням проблем "абстрактності" дослідницьких процесів або окремих явищ (інколи базових). Поставлені питання потребують відповіді й у контексті концептуального вивчення, а оскільки методика їхнього виміру за своєю природою є "взаємопроникаючою" у межах природничо-наукової, герменевтичної та перетворювальної парадигм, то використання теорії моделювання вважаємо раціональним у процесі прийняття комплексної дослідницької стратегії для досягнення оптимальних результатів під час феноменологічного (якісного) підходу до вирішення поставлених завдань.

**Основний зміст роботи.** Отже, розроблення і застосування моделі ціннісно-смислової готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності буде сприяти ефективному отриманню результатів наукового пошуку в ракурсі цілісності й повноти представлення, де підґрунтям слугуватиме не тільки інтуїція та почуття, а й раціонально-логічний базис.

Під час моделювання ціннісно-смислової готовності як педагогічного явища ми, як і більшість науковців [8], аналізуємо його у контексті коректного опису основ функціонування систем, де постулати, що є частиною алгоритму моделі, відповідають реальним властивостям її елементів і розглянуті у взаємозв'язку. Для формування змістового наповнення згаданої моделі було визначено методологічні підходи, які є її підґрунтям. Базовим вважали підхід, який потрактовано у роботі як особливу форму навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої - ціннісно-смислова сфера особистості, що за умови впливу відповідних педагогічних та культурологічних умов визначає її орієнтацію і позицію, сприяє духовному розвитку та саморозвитку на шляху до здобуття відповідних професійно-ключових компетенцій. Загальну структуру такого підходу визначали такі компоненти (складові):

1. Аксіопедагогічний підхід - системний підхід, який базується на формуванні гуманістичних ціннісних орієнтацій шляхом засвоєння загальнолюдських, соціально значущих та професійних (освітніх) цінностей і на їхній основі (через набуті смисли) побудови особистісно орієнтованої освітньої парадигми як основного чинника саморозвитку, самоосвіти та самореалізації (Є. Бондаревська [9-11], Є. Ісаєв [12], Б. Гершунський [13] та ін.).

2. Особистісно-діяльнісний підхід - відзначається індивідуалізацією та диференціацією педагогічного процесу (В. Серіков [14], Н.Тализіна [15]), що ґрунтується на домінуванні ціннісно-знаннєвого й аксіовиховного факторів під час формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

3. Ціннісно-синергетичний підхід - підхід, що визначає саморозвиток, самоорганізацію та самоактуалізацію особистості у процесі опанування навчально-дисциплінарного змісту як категорії постійно змінної на основі базових аксіологічних новоутворень у результаті злиття "аксіочастин" окремих предметів у єдиоціннісний смисловий контент, що є ядром формування ціннісно-смислової готовності.

З огляду на представлені вище концептуальні підходи назвемо системоутворювальні компоненти структури загальної моделі (із застосуванням методу компонентної взаємозумовленості), як от:

1) ціннісно-мотиваційний (професійно-значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності);

2) пізнавально-оцінний (знання про зміст професії, про вимоги професійних ролей, про структуру педагогічної діяльності, способи вирішення професійно-педагогічних завдань; самооцінка професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань та оптимальних умов праці);

3) емоційно-вольовий (інтеріоризація професійних цінностей, почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності; самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків педагога);

4) операційно-дієвий (наявність професійних знань, умінь, навичок, способів виконання професійних завдань, адаптація до труднощів, розподілу професійних ролей і умов педагогічної діяльності);

5) активізаційно-мобілізаційний (здатність і можливість керувати своїми психічними станами у реальних педагогічних ситуаціях).

Така структура є багатогранною. Одним із її фундаментальних компонентів вважаємо **ціннісно-мотиваційний** - стрижень особистості, що визначає спрямованість, зокрема професійну. Основними складовими структури визначаємо смислові утворення, що функціонують як відкрита особистісно-смислова система. Відкриттю (неізолюванню) називаємо її тому, що змінюється разом із розвитком особистості, життєвим досвідом і, породжуючи нові смисли, дає можливість визначати та проводити внутрішню регуляцію власної поведінки, змінювати її неконструктивні способи, проходити шлях від "Я - не професіонал" до "Я - фахівець-початківець".

Відтак, у статті розкриємо алгоритм перевірки на валідність структури концептуальної моделі на прикладі одного з ключових її елементів-ціннісно-мотиваційного.

На початковому етапі перевірки *ціннісно-мотиваційного* компоненту системи ЦСГ ставили за мету визначити його рівень у студентів експериментальних груп на основі анкетування. У змісті анкети було передбачено розкриття питань про: усвідомлення цінностей педагогічної професії майбутніми педагогами, їх бачення взаємостосунків з вихованцями (які, згідно концептуального бачення як і інші суб'єкти трикутника *педагог - студент - учень*, є найвищою цінністю суспільства та рушієм суспільного розвитку), характеристику цінностей та ідей особистісно орієнтованого навчання, розкриття ролі і місця ЦСГ у здобутті майбутнім фахівцем педагогічної майстерності.

Результати анкетування на предмет вивчення рівня ціннісно-мотиваційної готовності студентів (за вище означеними критеріями) засвідчують, що 59,6 % респондентів усвідомлюють цінності педагогічної професії та їх рольову і поведінкову функцію; 75,4 % досить високо оцінили систему особистісно орієнтованого навчання і місце в ній професійних цінностей; 92% - поділяють думку про те, що саме вихованець є найвищою цінністю і знання про розвиток його ціннісно-смислової сфери повинні складати фундаментальну основу загального когнітивного базису майбутнього педагога; 71,8% респондентів відмітили, що навчальні програми (організація загальної структури навчально-виховного процесу ВНЗ не відповідають вимогам щодо ефективного формування ЦСГ.

Слід зазначити, що досліджуючи ціннісно-мотиваційний компонент системи ЦСГ, поняття мотиви у роботі, за прикладом інших дослідників [16; 17], класифіковано як *процеси* (нечітко визначені за характером, ситуативно-детерміновані), *стани* (чітко виражені, мають ознаку стійкості), *власливості особистості* (її спрямування на виконання певних видів діяльності). Вони розглядалися «всередині» гуманістичної теорії особистості, «ядро» якої становила її ціннісно-смилова сфера. Саме остання, на думку А.Маслоу є основним регулятором активності особистості та спрямованості її розвитку [18]. Ціллю і результатом такого розвитку, як і інші вчені, визначали сформованість здатної самостійно приймати рішення особистості, яка характеризується б «... інтегральними характеристиками, як автентичність та інтенціональність, відрізнялася б осмисленістю і продуктивністю життєдіяльності» [19, с. 76]. Інші дослідники (у роботі це твердження взято за основу) називають мотивацію цілеспрямованою орієнтацією. І, якщо установка є згідно деяких поглядів (Д.Леонтьєв) системою ціннісних орієнтацій, то мотиваційна установка (Д.Узнадзе) - певним станом готовності до появи мотиву.

Тому ціннісно-мотиваційний компонент у системі ЦСГ, передбачає усвідомлення майбутніми педагогами необхідності набуття необхідних (пов'язаних із формуванням такої категорії) компетенцій, прагнення до розвитку ціннісно-смилової сфери і на цій основі сформованості високого рівня готовності, та бажання поповнювати когнітивний базис у процесі теоретико-методичного пізнання.

Діагностуючи ціннісно-мотиваційний компонент у структурі ЦСГ, ставили за мету (про що детальніше зазначимо нижче) довести, що *установка особистості на що-небудь* (у нашому випадку - на систему загальнолюдських, соціально значущих та професійних цінностей і педагогічний ідеал) є *переддиспозицією до мотивованої поведінки*. А її *ефективність у набутті професійних компетенцій* визначається *мотиваційною стійкістю, прояв якої (через потреби, інтереси, цілі, нахили, ідеали) безпосередньо залежить від рівня розвитку ціннісно-смилової сфери особистості*. Перевіривши експериментальним шляхом трирівневу модель ціннісної системи особистості, розроблену на основі теорії Р.Інглхарта М.Яницьким [20], ми визначили стадії розвитку системи ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів [21, с. 188], (табл. 1).

**Таблиця 1**  
**Орієнтація студентської молоді на цінності**

|                  |                                                        |     |
|------------------|--------------------------------------------------------|-----|
| Адаптація        | Орієнтація на порядок, здоров'я, матеріальний достаток | 41% |
| Соціалізація     | Сім'я, кар'єра, суспільне визнання                     | 28% |
| Індивідуалізація | Самореалізація, свобода, толерантність                 | 17% |

Було також взято до уваги підхід, запропонований М. Пантелєєвим. Згідно нього, респонденти мали враховувати не тільки значущість окремої цінності, але й ступінь її реалізації в житті.

При цьому результати дослідження також засвідчили дійсні взаємозв'язки з особистісними характеристиками (рівнем інтернальності, осмисленості життя, показниками самовідношення і мотивації досягнень). На основі цього авторське бачення має відповідне значуще підтвердження.

Використовуючи підхід до вивчення особливостей ієрархиї цінностей (за умов переваг в її формуванні механізмів ідентифікації та інтерналізації [22, с. 120]), використовували дані за шкалою «підтримки» тесту САТ при цьому враховуючи думку Д. Рісмена про те, що поведінка людей «орієнтований на себе», регулюється внутрішніми інтерналізованими цінностями, а в людей, які «орієнтовані на інших», - зовнішніми цінностями, засвоєними шляхом ідентифікації [23]. За ре-

зультатом проведення тесту САТ у 26,8 % респондентів перевага при формуванні системи ціннісних орієнтацій здійснювалась на основі механізму інтерналізації; у 19,9 % - механізму ідентифікації; 53,3% обстежених були віднесені до проміжного типу. Після цього було також здійснено порівняльний аналіз двох вище описаних типів за декількома параметрами мотиваційно-потребнісної та смислової сфери у всіх трьох експериментальних групах («А», «В», «С»), враховуючи індивідуальні особливості розвитку особистості майбутнього педагога.

Застосовуючи тест потреб у досягненні Ю. Орлова (згідно з ним загальна кількість студентів у трьох експериментальних групах була поділена відповідно на два типи: «орієнтованих на себе» та «орієнтованих на інших») відмічаємо, що «орієнтованим на інших» майбутнім педагогам притаманна значно менша внутрішня потреба у досягненнях, ніж «орієнтованим на себе». Загальна мотиваційна стратегія при цьому засвідчує, що першій групі більшою мірою притаманна мотивація запобігання невдач, другій - мотивація досягнення успіху (табл. 2). При цьому слід зазначити, що **мотиваційний рівень** досягнення успіху знаходиться досить у тісній взаємодії зі ступенем «**внутрішньої підтримки**» цінностей ( $r=0.37$  при  $p<0,001$ ).

**Таблиця 2**  
**Середнє значення результатів за тестами мотивації і потреб в досягненнях для груп обстежуваних з перевагою дії механізмів ідентифікації (1) та інтерналізації (2)**

| Показники мотивації  | 1    |      | 2     |      | t     | P     |
|----------------------|------|------|-------|------|-------|-------|
|                      | M    | m    | M     | m    |       |       |
| Мотивація досягнення | 45,8 | 1,17 | 56,41 | 0,73 | -7,45 | 0,000 |
| Потреба у досягненні | 5,02 | 0,21 | 6,57  | 0,13 | -2,98 | 0,003 |

Зрозуміло, що ступінь «внутрішньої підтримки» цінностей (як і в дослідженні М.Яницького) має незначний але стійкий взаємозв'язок з рівнем загальної інтернальності, інтернальності в сфері досягнень та інтернальності в сфері міжособистісних та діяльнісних відносин ( $r = 0,13-0,19$ ).

За таких умов майбутні педагоги усвідомлювали мотиви власної поведінки, діяльності, комунікативності та їх вдосконалення, що і постало в подальшому основним чинником розвитку ціннісного спрямування їх професійних намірів. Загальна самооцінка, при цьому найбільш дієво формувала «відношення до себе». Її вивчення відбувалося на основі таких критеріїв, як:

- самооцінка образу особистісного та професійного «Я»;
- впевненість у власних діях, вчинках - продиктованих сформованою системою ціннісних орієнтацій;
- толерантність, рефлексія та емпатія як професійні цінності;
- саморегуляція на основі сформованої ціннісно-смислової сфери почуттів тривоги та фрустрації;
- адекватна самооцінка власних можливостей щодо отримання знань, вмінь - як основи для набуття компетенцій.

Рівень загальної самооцінки (у подальшому це буде відображено як результат досліджень) визначав співпадіння або розбіжності у поведінці та судженнях майбутніх фахівців. Наприклад, студенти з високим або середнім рівнем приблизно однаково характеризували (як професійно ціннісні прагнення) образ ідеального педагога та реальне «Я», адекватність самооцінки впевненості у собі, само рефлексії та ін.

В основі показників «відношення до спілкування, співпраці» були визначенні ціннісно-мотиваційні категорії: гуманності, загальної ерудиції, компетентності, толерантності, довіри, поваги до оточуючих, що характеризувались наявністю стійкого прагнення до гармонійності відносин, внутрішнього контролю щодо адекватності професійно-рольової поведінки та раціональності здійснення обопільних дій.

Показниками «відношення до навчання» слугували мотиви формування когнітивного базису, класифікованого як «цінності-знання» на основі сформованості ціннісно-пізнавальної мотивації.

У дослідженні, розглядаємо педагогічну діяльність як полімотивовану. Разом із вище означеними мотиваційними чинниками, деякі дослідники [24] визначають у загальній структурі особистісного розвитку також специфічно-пізнавальні (прагнення до пізнання нового, цікавого, нез'ясованого) та неспецифічні мотиви (вони детерміновані, як правило, зовнішніми причинами, обставинами та діями).

Специфічно-пізнавальні мотиви асимілюються з пізнавальними потребами, які виникають у конкретних умовах, означені завданнями діяльності та спілкування [25]. У структурі ціннісно-мотиваційної готовності виділяємо: особистісний, змістово-процесуальний та організаційно-діяльнісний показники.

Характеризуючи рівні ціннісно-мотиваційної готовності, що виявлені на основі показника особистісних **потреб** та **інтересу** до формування ЦСГ майбутніх педагогів, а також розвитку ціннісних орієнтацій у студентів під час проходження практик, констатуємо наступні дані: високий рівень прояву ціннісно-мотиваційної готовності зафіксований у 32 % респондентів із числа майбутніх педагогів; низький рівень зафіксований по відношенню до організаційно-діялісного показника (51%); решта опитуваних були віднесені до середнього рівня (табл. 3).

**Таблиця 3**  
**Результати діагностики ціннісно-мотиваційної готовності**  
**майбутніх вчителів до професійної діяльності**

| Рівні (у %)                     | високий | середній | низький |
|---------------------------------|---------|----------|---------|
| <b>показники<br/>готовності</b> |         |          |         |
| особистісний                    | 34      | 22       | 45      |
| Змістово-процесуальний          | 27      | 29       | 44      |
| організаційно-діяльнісний       | 21      | 28       | 51      |

У першому випадку (високий рівень ціннісно-мотиваційної готовності) пояснюємо результати тим, що у студентів (групи «А») на етапі адаптованої самовизначеності та самоактуалізації вже належним чином сформовані гуманістичні та професійні цінності, достатньо мотивовані пізнання потреби та яскраво означені пов'язані з ними інтереси, когнітивний базис сформований на аксіоснові і є достатнім для осмислення фундаментально-ціннісного значення готовності як стимула у набутті професійних компетенцій, а відповідно, і майстерності. У другому випадку (низький рівень), пов'язуємо результати з опосередкованим відношенням студентів (груп «В» і «С») до формування ЦСГ, низьким і середнім рівнями розвитку ціннісно-сміслової сфери, а відтак, не сформованістю, або майже повною відсутністю мотиваційних чинників інтеріоризації професійних цінностей від загальнолюдських та суспільно значущих.

При цьому, досліджували типові перешкоди, які були виявлені у процесі формування ціннісно-мотиваційного компоненту системи ЦСГ. Їх кількісний показник визначався за формулою М. Бобрової:

$$Z = \frac{nX_i}{N}$$

Кількість характеристик кожної групи визначалась за формулою:

$$Z = \frac{Z_1 + Z_2 + \dots + Z_n}{n}$$

де –  $Z_1, Z_2, Z_n$  - кількісні характеристики значущості причин, які входять до групи,  $n$  - кількість причин в групі.

Для виявлення перешкод використовували методи: бесіди ціннісно-етичного, мотиваційно-спрямовуючого змісту; анкетування; інтерв'ювання - питання для якого були підбрані із опорою на виявлення професійних цінностей педагогічної діяльності до мотивів, що визначають її перспективу.

Дані анкети з вивчення ціннісно-мотиваційного компонента професійної готовності приведені у табл. 4.

Результати анкетування переконливо засвідчують, що ціннісно-мотиваційний чинник залежить від спеціальності респондентів: студенти спеціальності «початкова освіта» перевагу надають прагненню до вчительського ідеалу та любові до дітей; у студентів спеціальності «англійська і німецька мови» вирішальним ціннісно-мотиваційним чинником є улюблений предмет; у студентів - українських філологів домінуючим ціннісно-мотиваційним фактором виявились також поради батьків, вчителів та навколишніх.

**Таблиця 4**

**Мотивація вибору респондентами педагогічної професії**

| Студенти і вчителі за спеціальністю                        | Студенти         |                                                             |                               | Вчителі          |                                                             |                               | Всього |     |
|------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------|-----|
|                                                            | початкова освіта | англійська і німецька філологія зі спец, польська філологія | українська мова та література | початкова освіта | англійська і німецька філологія зі спец, польська філологія | українська мова та література | N      | %   |
| Класифікація мотивів                                       |                  |                                                             |                               |                  |                                                             |                               |        |     |
| Суспільно-ціннісна значущість педагогічної професії        | 51               | 36                                                          | 27                            | 19               | 15                                                          | 11                            | 159    | 13  |
| Любов до дітей                                             | 94               | 48                                                          | 41                            | 23               | 14                                                          | 17                            | 237    | 19  |
| Стремління до ідеалу наставника                            | 143              | 67                                                          | 89                            | 21               | 23                                                          | 19                            | 362    | 29  |
| Вирішальна роль улюбленого предмета на вибір спеціальності | 62               | 82                                                          | 91                            | 9                | 7                                                           | 12                            | 263    | 21  |
| Порада батьків, вчителів, друзів та оточуючих              | 57               | 10                                                          | 83                            | 7                | 13                                                          | 4                             | 174    | 13  |
| З метою отримання диплома про вищу освіту                  | 1                | 27                                                          | 9                             | -                | -                                                           | -                             | 37     | 3   |
| Інші мотиви                                                | 6                | 4                                                           | 20                            | 1                |                                                             | 1                             | 32     | 2   |
| Всього №                                                   | 414              | 274                                                         | 360                           | 80               | 72                                                          | 64                            | 126    | 100 |
| %                                                          | 39,5             | 26,1                                                        | 34,4                          | 37               | 33,3                                                        | 29,7                          | 4      |     |

Дослідження ціннісно-мотиваційного чинника у відношенні до років навчання та роботи дозволяє стверджувати про наступні результати: студенти I і II курсів мають відповідно середній (24,9%) та нижче середнього (19,7%) ціннісно-мотиваційні рівні. На II курсі (як це не парадоксально виглядає) під час вивчення предметних методик ціннісно-мотиваційний чинник знаходиться на низькому (12,3%) рівні. В обстежених вчителів помітні також коливання ціннісно-мотиваційних показників: 1-ий і II-ий роки роботи характеризуються, відповідно високим і середнім рівнем ціннісної мотивації. На III-му році роботи цей чинник диференціюється: у вчителів спеціальності «Початкова освіта» він залишається на високому рівні; у вчителів української мови і літератури - на середньому; у вчителів іноземних мов - помітно знижується.

Під час бесіди, нами фіксувались: рівень набутих компетенцій щодо реалізації ціннісно-мотиваційного чинника системи ЦСГ; уяви про мотиваційні чинники, що спричиняють досягнення успіху в педагогічній діяльності, особистісно-професійні якості-цінності, прояви емоційно-вольової сфери щодо практичної реалізації ціннісно-мотиваційних чинників у набутті педагогічної майстерності.

Орієнтовні питання бесіди були сформовані таким чином:

1. Що Ви знаєте про ЦСГ? Чи вважаєте Ви за потрібне формування даної категорії у процесі навчання і виховання у ВНЗ?

2. Які із набутих Вами знань, вмінь, навичок та звичок Ви назвали б першочерговими для формування системи компетенцій, сукупність яких визначає рівні сформованості ЦСГ?

3. Яким є для Вас ідеальний наставник? Які із професійно-педагогічних особистісних якостей потрібно сформувати Вам у процесі навчання для досягнення ідеалу? Для чого це Вам? Чим Ви це пояснюєте?

4. Які зусилля потрібно прикладати для досягнення високого рівня педагогічної майстерності? Зусилля потрібно прикладати, чи вистачить засвоєння елементарних знань на «споглядацькому рівні» із запропонованого Вам змістового матеріалу навчальних планів та програм?

5. Чи потрібно здійснювати цілеспрямовану роботу у ВНЗ з питань формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності?

**Висновок.** Результати діагностики ціннісно-мотиваційного компоненту у структурі ціннісно-сислової готовності майбутніх педагогів свідчать про те, що 87% від опитаних у групах «А», «В», «С» розуміють важливість і необхідність цілеспрямованого впровадження у ВНЗ процесу формування ЦСГ. Оскільки, здійснення, а відтак і функціонування даного процесу не було зафіксованим нами у жодному із експериментальних ВНЗ, то і наявності знань про формування ЦСГ у студентів ми не спостерігали. Ціннісно-мотиваційні складнощі були відмічені нами і в питаннях встановлення ієрархії професійно-значущих цінностей-якостей. Характеризуючи ієрархію цінностей-якостей, необхідних для стимулювання процесу набуття професійної майстерності студенти розташовували їх у певній послідовності, як от: дисциплінованість - 61%; доброта - 49%; самоорганізованість - 37%; об'єктивність - 35%; самопізнання - 34%; вимогливість - 29%; мобільність - 27%; сенсотворчість - 25%; комунікативність - 21%; педагогічний досвід - 19%; ерудованість - 16%; емпатія - 15%.

Лише 9% визнали професійно-значущою якістю, яка стимулювала б ріст професійної майстерності майбутнього педагога - толерантність. У заключній частині проранжованих респондентами цінностей-якостей студенти відмітили: охайність, артистизм, відповідність вимогам часу.

Ці дані можуть свідчити про те, що перехід до парадигми особистісно орієнтованого навчання ще не набув ознак усвідомленості і повного сприймання. Відповідно, можна зробити висновок, що мотиваційний підхід з набуття і усвідомлення професійно-значущих цінностей-якостей потребує корегування та оновлення методології, переходу від бачення студентом себе як об'єкту - до самоствердження як суб'єкта навчально-виховного процесу. Саме цьому може ефективно сприяти практичне впровадження у процес навчання і виховання структури ЦСГ як частини концептуальної моделі. Однак, проблема формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності у частині її моделювання як педагогічного явища потребує подальшого дослідження. А саме - дослідження розвитку ціннісно-сислової сфери студентської молоді упродовж навчання у ВНЗ (від адаптації до професіоналізації) і впливу цього процесу на рівні сформованості готовності до професійної діяльності.

### Література

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. - Рівне: Ліста-М. - 2003. - 127с.
2. Кузьміна Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. - Л., 1967- 183 с.
3. Левшин М. Інтегративно-синергетична модель проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання / Микола Левшин // Вища освіта України. - 2004. - №1 - С. 36-40.
4. Левшин М. М. Особистісна зорієнтованість дидактико-методичних комплексів для ВНЗ / М. М. Левшин // Вища освіта України. - 2005. - № 2 - С. 27-33.
5. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. — М. : КомКнига, 2006. - 200 с.
6. Психологичний словник / за ред. В. І. Войтко. - К.: Вища школа, 1982. - 215 с.
7. Смирнов С. Д. Психологический портрет "хорошего студента" глазами преподавателей и самих студентов / С. Д. Смирнов // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. - 2004. - Вып. 78. - С. 134-142.
8. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. - М. : Педагогика, 1989 - 192 с.
9. Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Е. В. Бондаревская. - Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 1993. - 113 с.
10. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская, Г. А. Бермус // Педагогика. - 1996. - № 4. - С. 72-80.
11. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика - 1995. - № 4. - С. 29-36
12. Исаев Е.И. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов / Е. И. Исаев, С. В. Пазухина // Вопросы психологии. - 2004. - № 5. - С. 3-10.
13. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике / Б. С. Тершу некий. - К., 1974. - С. 55.
14. Сериков В. В. Образование и личность Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. - М. : Издательская корпорация "Логос", 1999. - 272 с.
15. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. - М., 1975. - 343 с.
16. Іваха Т.С. Підготовка студентів до організації позакласної роботи з хімії: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Іваха Тетяна Сергіївна. - К, 2003. - 227 с.
17. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. - 204 с.
18. Маслоу А. Психология бытия: / А.Маслоу ; [пер. с англ.]. — М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. - 304 с.
19. Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность: колл. монография ; [под. ред. И. С. Морозовой]: ГОУ ВПО "Кемеровский государственный уни-

верситет". - Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. - 464 с.

20. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / М. С. Яницкий. - Кемерово: КеМГУ, 1999. - 84 с.

21. Пелех Ю. В. Цінності і смисл як інтерпретація педагогічно суцього / Ю. В. Пелех // Вища освіта України. - 2009. - № 3 (34). - С. 21-31.

22. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. - 204 с.

23. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. - Л., 1983. - 240 с.

24. Гаранина О. М. Единство теоретической и практической подготовки студента к внеклассной воспитательной деятельности: автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. "Теория и история педагогики" / О. М. Гаранина. - М. : 1986. - 13 с.

25. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - 1996. - № 4. - С. 35-44.

26. Haydon G. Values education: sustaining the ethical environment / G. Haydon // Journal of Moral Education. - 2004. - № 33 (2). - P. 115-129.

УДК 377.1(075.8)

О.Е.КОВАЛЕНКО

ректор Української інженерно-педагогічної академії, д.пед.н., проф.

### ПОНЯТТЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У СВІТЛІ СУЧАСНИХ КОНЦЕПЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

**Анотація.** У статті поняття технологій навчання представлено у світлі сучасних концепцій педагогічної теорії і практики, розкрито особливості технологічного підходу до навчання, проведено порівняльний аналіз традиційної схеми організації навчання та структури навчального процесу відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, показані недоліки традиційної системи навчання та переваги поетапного формування розумових дій. Розглянуті основні положення теорії поетапно-

го формування розумових дій застосовано до розробки технологій навчання.

**Аннотация.** В статье понятие технологий обучения представлено в свете современных концепций педагогической теории и практики, раскрыты особенности технологического подхода к обучению, проведен сравнительный анализ традиционной схемы организации обучения и структуры учебного процесса в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, показаны недостатки традиционной системы обучения и преимущества поэтапного формирования умствен-

ных действий. Рассмотрены основные положения теории поэтапного формирования умственных действий применительно к разработке технологий обучения.

**Annotation.** The notion of teaching technologies is interpreted in the article in the light of modern concepts of pedagogical theory and practice, the peculiarities of technological approach to teaching are disclosed, the comparative analysis is made of the traditional scheme of teaching organization and teaching process structure according to the theory of stage-by-stage mental actions formation, the drawbacks of the traditional teaching system are shown as well as advantages of the stage-by-stage mental actions formation. The basic propositions of the theory of stage-by-stage mental actions formation are considered with regard to teaching technologies development.

Поняття «педагогічні технології», або «технологічні підходи до навчання», зародилося більше ніж тридцять років тому в США, було схвалене в багатьох