

Луговий В. І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63, ч. 1. – С. 3–9.

Стаття викладена в авторській редакції (на момент подання до друку)

УДК 378 (1-87)

**ЛУГОВИЙ В.І.,**

Віце-президент Академії

педагогічних наук України,

директор Інституту вищої освіти

АПН України

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-  
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ – ВАЖЛИВА УМОВА ЇХ УСПІШНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*Аргументується, що ціннісні орієнтації науково-педагогічних працівників вищої школи становлять невід’ємну частину професійно значущих компетентностей. Характеризуються особливості ціннісних компетентностей, їх нормування, формування, діагностування. Зроблено висновок, що серед стандартів навчання і критеріїв добору викладачів мають бути ціннісні компетентності, як одна з умов ефективної викладацької діяльності.*

**Ключові слова:** *цінності; ціннісні орієнтації; ціннісні компетентності; нормування, формування, діагностування ціннісних компетентностей; науково-педагогічні працівники.*

З метою розв'язання проблеми освітньої якості, якою всерйоз стурбована європейська спільнота, у рамках Болонського процесу з 2000 р. активно розробляється так званий компетентнісний підхід до створення привабливого і конкурентоздатного європейського простору вищої освіти (ЄПВО) [2; 19; 25; 28]. Здійснюється це за великим проектом Європейської комісії „Настроювання освітніх структур в Європі” (проект настроювання), п'ята фаза якого триває й досі [3; 28]. Методологія компетентнісного підходу передбачає вираження освітніх результатів у термінах компетентностей особи, які набуваються нею в процесі здобуття вищої освіти [там само]. Компетентнісний підхід також використано при розробленні Рамки кваліфікації ЄПВО та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя [26; 27]. Зазначений підхід, доповнений кредитним підходом на основі Європейської системи трансферу і накопичення кредитів [22], дає змогу реально забезпечити людиноцентристську орієнтацію освіти [8; 9].

У компетентнісній методології принципово важливим є тлумачення компетентностей та визначення їх базового набору, що становить окрему непросту проблему. Згідно із методологією проекту настроювання компетентності трактують як „інтегральне” і „динамічне поєднання” – знань, розуміння, умінь, здатностей, цінностей, інших особистих якостей [28, с. 1, 9, 19–20, 139]. У такому визначенні компетентностей традиційно найбільш популярними, зрозумілими й прийнятними їх складовими є знання і вміння, натомість менш помітними – цінності, хоча за визначенням вони рядоположні, а відтак рівноважливі. За таких обставин доводиться обґрунтовувати не меншу значущість цінностей, ніж знань та вмінь.

За проектом настроювання нормативний перелік компетентностей визначається переважно емпіричним шляхом із застосуванням методів опитування і консультацій із зацікавленими сторонами (студентами, випускниками, роботодавцями, викладачами). При цьому розрізняють загальні (загальнокультурні, універсальні, ключові) та спеціальні (специфічні,

предметні) компетентності [3; 28, с. 1, 10, 20–24, 139–140]. У 2007 р. на даному рівні дослідження за критеріями пріоритетності, поширеності та частоти вживання заявлено про фактичне існування найважливіших 30 загальних компетентностей та специфічних компетентностей в дев'яти предметних областях (ділове адміністрування, європейські студії, історія, математика, медсестринська справа, науки про землю, освітні науки, фізика, хімія) [28, с. 10, 23–24]. Загальні компетентності (30) розділені на три групи: інструментальні (10), міжособистісні (8) та системні (12) [28, с. 23–24]. Кожна з компетентностей характеризує ту чи іншу реалізаційну здатність, спроможність людини – здатність (спроможність) до самореалізації, реалізації життєвих цілей і завдань, розв'язання певних задач. Саме „здатність”, „спроможність” (*англ.* *ability, capacity*) найбільш уживані слова у визначенні компетентностей [28, с. 9, 21–24], а відтак їх слід уважати ключовим для розуміння та відповідного термінологічного позначення останніх. При цьому компетентності не слід плутати з компетенціями – колом повноважень посадової особи, органу, організації [13].

Попри певну умовність, еkleктичність наведеної класифікації та дискусійність формулювань загальних компетентностей, що є наслідком домінуючого емпіризму, разом з тим слід визнати їх надзвичайно велику системоутворювальну роль. По суті відповідно до них здійснюється проектування вимірюваних і порівнюваних освітніх результатів, освітніх програм, добір форм навчального процесу та методів викладання, самих викладачів, способів і засобів оцінювання досягнень та на їх основі наступного визначення, співставлення, визнання академічних ступенів і кваліфікацій [28]. У зв'язку з цим многотрудний процес уточнення та ідентифікації компетентностей, особливо в предметних областях, триває і супроводжується пошуком консенсусу зацікавлених сторін як в масштабах Європи, так і в кожній окремо взятій країні [14; 27; 28]. При цьому важливим залишається пошук ядра, базового переліку компетентностей [28].

З огляду на зазначене, слід зауважити, що більш системно і науково обґрунтовано можна визначити та згрупувати компетентності, ураховуючи види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб'єкт-об'єктних відносин [6; 7; 10–12]. У такому разі теоретично обґрунтовується існування п'яти видів компетентностей: інтелектуально-знанневих, творчо-інноваційних, ціннісно-орієнтаційних, діалого(консенсусно)-комунікаційних, художньо-творчих [10; 13; 18]. Даний підхід дає змогу уникнути редукції вимірів компетентностей. Приміром, не обмежувати ці виміри лише знаннево-поняттєвим відображенням світу (його пізнанням, розумінням), а й враховувати емоційно-почуттєве відображення буття (його поцінювання й пріоритетизацію шляхом переживання), уявне (й наступне реальне) перетворення дійсності, діалогічність і консенсусність суспільного життя (піднесення його злагодженості, єдності), художньо-образне подвоєння реальності (її доповнення віртуальною ірреальністю). Цей підхід убезпечує також від субординації п'яти видів компетентностей, хибної спроби їх ранжування за пріоритетністю для людини (на кшталт дисбалансу: знання важливі, цінності менш важливі тощо), адже стверджує їх принципову первісно-родову рівноправність, паритетність. Мова може лише йти про тимчасове домінування (за принципом нерівномірного розвитку) тих чи інших видів в умовах того чи іншого типу суспільного прогресу або спеціалізації суспільних ролей людини. Крім того, зазначений підхід запобігає підмінні цінностей знаннями, що є найбільш поширеною педагогічною помилкою з відповідними наслідками (відсутністю часто-густо очікуваного виховного результату) [10; 11]. Це узгоджується із загальноєвропейською тенденцією урахування (особливо останнім часом [3, с. 24; 14; 25]) значущості цінностей, ціннісних компетентностей як для тих, хто навчається, так і для тих, хто навчає.

До речі, схожа доля спіткає й художньо-творчі компетентності. Справді, якщо інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, а за ними діалого-комунікаційні та ціннісно-орієнтаційні компетентності помітно представлені в

різноманітних їхніх переліках, то художньо-творчі компетентності майже ігноруються, хоча, приміром, виступають потужним засобом формування систем цінностей людини, її життєвих пріоритетів. Стосовно п'ятого виду представники художніх (мистецьких) навчальних закладів скаржаться на слабе врахування їх специфіки і інтересів при плануванні та проектуванні результатів освіти. Зокрема, на таку ситуацію нарікала Європейська асоціація консерваторій в частині застосування „болонських вимірів” у музичній освіті. Хоча на підставі Дублінських дескрипторів QF ENEA в цілому вдається в межах циклових метаознак знайти прийнятний варіант опису освітніх результатів для кожного з трьох (бакалаврського, магістерського, докторського [23–25]) циклів вищої музичної освіти [3, с. 14, 15].

Заслуговує на увагу розгляд компетентностей ще в одному вимірі, а саме: як здатностей, що мають тричастинну психологічну будову, яка забезпечує здійснення діяльності і синтетично складається з потреб (мотиваторів будь-якої діяльності), здібностей (психічних механізмів задоволення і розвитку потреб) та вмінь (способів реалізації і розвитку здібностей) [6; 7; 13]. Існують й інші ракурси і критерії систематизації компетентностей. Можна також прогнозувати, що згодом емпіричні та теоретичні висновки будуть взаємно підтверженні й узгоджені.

Як не прикро, але увага до цінностей серед педагогічного і науково-педагогічного загалу, врахування їх нарівні із знаннями і вміннями, іншими компетентностями, що становить зміст так званого аксіологічного підходу в педагогіці [15–17], залишаються незначними. В офіційній освітній діяльності їх здебільшого навіть не згадують (а якщо і називають, то часто-густо формально), переважно оперують якщо не виключно знаннями, то доповненими лише уміннями (та навичками) [11]. Тому дослідження в руслі аксіопедагогіки і психології особистості слід підтримувати і розвивати [15–17; 20]. Адже, скажімо, говорити про міру розвиненості людини, на що спрямовані освітні програми, не враховуючи її ціннісні орієнтації, очевидно, безглуздо.

Мабуть, не треба доводити надзвичайну важливість, приміром, моральних компетентностей (відповідних позицій, ставлень, установок, мотивацій, цінностей) для фахівців інженерії, медицини, права тощо, потрібність цих компетентностей для ефективної поведінки, успішної діяльності і на ринку праці, і в особистому, і в суспільному житті.

На посилення уваги до формування ціннісних компетентностей, зокрема, орієнтує Бельгійське комюніке конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, країн-учасниць Болонського процесу від 28-29 квітня 2009 р. [14; 25]. У тій частині документу, де йдеться про розвиток студентських компетентностей, спеціально наголошується на наданні студентам можливості „стати активними і відповідальними громадянами” [14, с. 42]. А громадянська „активність” і „відповідальність” якраз характеризують ставлення до суспільних процесів, а відтак є ціннісними, а не знаннєвими поняттями (знання, розуміння зовсім не означають поцінювання, пріоритетизацію чогось). У даному документі акцентується увага і на „цінностях інституційної автономії, академічної свободи і соціальної справедливості”, „демократичного суспільства” [14, с. 44], зазначаються „цінності різних місій вищої освіти” [14, с. 46]. У Декларації Болонського стратегічного форуму 2009 підкреслюється, що „існують загальні цінності ..., які лежать в основі вищої освіти”, а також підкреслюється „наукова цінність” вищої школи [14, с. 58].

Також у Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальних змін та розвитку від 8 липня цього року [21] указується, що вищі навчальні заклади мають сприяти „активній громадянській позиції”, „освіті високоморальних громадян, які прагнуть до створення миру, захисту прав людини і цінностей демократії” [14, с. 22], а міжнародна співпраця у вищій освіті – „гуманістичним цінностям” [14, с. 26], „академічним цінностям”, повазі до „прав людини” [14, с. 28]. У дискусіях щодо змісту компетентностей, зокрема, наголошується, що

„компетентності – це більше, ніж знання, які можна перевірити, і безпосередньо спостережні вміння, вони включають також погляди, відношення і схильності ...” [3, с. 33]. До того ж, ставиться завдання „створити рамки особистісної орієнтації (розвитку своєї особистості)” [3, с. 46].

Загалом „комплексний (панорамний) підхід до розуміння результатів освіти” передбачає врахування таких результатів „в афективній, емоційній сфері („відношення”, „почуття”, „цінності”). Ця сфера охоплює все, що стосується емоційної компоненти освітнього процесу: „від базисного бажання готовності отримувати інформацію до інтеграції вірувань, ідей та поглядів” (включаючи, зрозуміло, ціннісні орієнтації в діапазоні від простого прийняття до прибічності цінностям благополуччя інших, поваги до індивідуальних і культурних відмінностей, визнання необхідності забезпечення балансу між свободою і відповідальністю, дотримання стандартів професійної етики, прояву доброї особистої, соціальної і психологічної адаптованості тощо” [3, с. 47]. Системне розуміння компетентностей включає „мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову” складові [3, с. 48].

У дескрипторах 10-рівневої ірландської національної рамки кваліфікацій основними вважаються і так звані світоглядні компетентності, на кшталт „виражати засвоєний особистісний світогляд, що відображає взаємодію з іншими” (6 кваліфікаційний рівень) [1, с. 216]. За законом України „Про вищу освіту” „якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства” (стаття 1) [5].

Саме в системному зіставленні із знаннями можна краще збагнути сутність цінностей. Дійсно, справжні знання за своєю природою об’єктивні, істинні (принаймні мають тенденцію максимального наближення до такої якості). Тобто знання є суть значення об’єкта для об’єкта, відображення зв’язків і відношень в об’єктивному світі, які хоч і з’ясовуються суб’єктом,

проте десуб'єктивізуються абстрактним мисленням [6; 7] (очевидно, що таблиця множення, таблиця Менделєєва однакові для всіх людей планети). Як показано в роботі [10], за способом здобуття максимально десуб'єктивізовані теоретичні, меншою мірою – емпіричні (фактологічні) знання.

На відміну від знань цінності є значення об'єкта для суб'єкта, а відтак іманентно об'єктивно-суб'єктивні, тобто апріорі неоднакові для різних суб'єктів (у силу нетотожності останніх, насамперед за їхніми потребами) навіть стосовно одного того самого об'єкту [6; 7]. Як роз'яснюється у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, цінність – важливість, значущість чого-небудь [4, с. 1588]. Найбільш претендують на „об'єктивність” (хоча ніколи за своїм походженням цього не досягають) колективні (масові) цінності (скажімо, релігійні, юридичні, політичні), найменш, тобто найбільш „суб'єктивні” (хоча, у свою чергу, виключно такими не бувають), – індивідуальні цінності (естетичні, художні, моральні). Цінність об'єкту виявляється (відповідно до інформаційної теорії емоцій П.В. Симонова) в його сприйнятті як предмету й імовірності задоволення ним потреб суб'єкту. Суб'єктивно цінність виражається в емоціях і переживаннях – стійких емоційних станах, щодо певних об'єктів. Те, що викликає емоції та переживання певної якості та сили, і становить ту чи іншу цінність.

У термінах інформації знання представляють вид об'єктивної, цінності – відмінний від знань вид об'єктивно-суб'єктивної інформації [10–12]. Виходячи із зазначеного розуміння цінностей, вони характеризують пріоритети, уподобання, орієнтації, бажання, інтереси суб'єктів стосовно об'єктів. Якщо знання – продукт абстрактного мислення, що абстрагує істинне від суб'єктивного, то цінності – емоційно-почуттєвого переживання, що виражає ставлення суб'єкта до об'єкта, співвідносячи останній до своїх потреб та враховуючи ймовірність їх задоволення, опановуючи цей об'єкт.

Постає запитання, чи насправді цінності можна і потрібно розглядати в якості людських компетентностей. Виходячи з ключової ознаки



компетентностей як зажиттєво набутої реалізаційної здатності, спроможності людини, цінності, дійсно, слід уважати такими. Адже вони виражають певний аспект здатності, спроможності, а саме: кількісну величину та якісну характеристику реалізаційного прагнення, без наявності якого реалізація в принципі не може статися. Інакше, людина насамперед робить не те, що знає, розуміє чи вміє, а що хоче, до чого прагне, навіть, якщо і необізнана з об'єктом діяльності та невміла в досягненні бажаних цілей – як кажуть, „зробить усе, якщо захоче”. Звідси випливає, що цінності є мотивуючими компетентностями, певними спрямовуючими, а також прискорюючими або гальмуючими, мобілізуючими чи демобілізуючими драйвами людської поведінки, діяльності, зокрема професійної, академічної, громадянської. Для ілюстрації можна нагадати, наскільки успішною може бути людина, якщо вона сильно заінтересована в певній роботі, і, навпаки, остання буде малорезультативною в разі байдужого або негативного ставлення до виконання завдань, обов'язків.

Отже, незаслужено відсунуті на задній план (порівняно із знаннями) цінності слід урівняти в правах з іншими видами інформації (насамперед із знаннями), що опановують в освіті. Водночас можна пояснити надання знанням пріоритетності та імперативності в традиційній освітній діяльності. Причина щонайперше криється в тому, що в силу об'єктивної однаковості для всіх знань, вироблених людством, вони легко транслюються, у процесі споживання не змінюються, їх засвоєння просто і легко діагностується, а корисність знань очевидна, водночас вони незагрозливі для їх володаря. Отже, те, що найпростіше, й взято насамперед на озброєння, хоча тільки знань для успішного життя явно недостатньо. Можна в даній ситуації сказати, що знання є абсолютно необхідними, проте так само недостатніми.

Разом з тим, як і правильна система знань, що запропонована та освоєна, безумовно сприяє життєвій успішності людини, підвищуючи її адаптивність до пізнаного і прогнозованого світу, так і доцільна система цінностей, у разі її прищеплення-сприйняття, призводить до успіху через правильну людську

орієнтацію і активізацію. При цьому останні відбуваються не силою абстрактного мислення (роль якого полягає в здобутті і сприйнятті знань), а завдяки емоційно-почуттєвому переживанню (яке і продукує цінності, що орієнтують і мобілізують чи демобілізують поведінку, діяльність людей за ціннісними пріоритетами). Емоційно-почуттєва (ціннісна) пріоритетність у царині об'єктів, не менш важлива, ніж абстрактне осмислення (розуміння) об'єктивного світу.

Із вищезазначеного випливає, що знання систем цінностей (колективізованих та індивідуальних) кожної людини є важливим з огляду на передбачення її поведінки в певних умовах. Більше того, цілеспрямоване формування доцільних цінностей (приміром, зазначених „активності”, „відповідальності”, а крім того, „інтернаціоналізму”, „патріотизму”, „демократизму”, „гуманізму”, „моральності” тощо), зокрема в процесі створення і функціонування ЄПВО, сприятиме отриманню бажаної поведінки, діяльності для успіху людського розвитку. При цьому, навіть, якщо не вдається прищепити повною мірою запланований стандартизований набір цінностей (що в принципі неможливо зробити 100-відсотково через їх об'єктивно-суб'єктивну сутність), необхідно якнайкраще знати їх фактичний спектр і реальний рівень сформованості для розуміння та прогнозування дій окремих осіб, їх угруповань, об'єднань.

Таким чином, проблема формування цінностей в освіті в теоретичній і практичній площинах зводиться до з'ясування актуального набору важливих (еталонних, взірцевих) цінностей, застосування адекватних технологій їх опанування та методів оцінювання сформованості.

З метою визначення найбільш значущих цінностей можна підійти як теоретичним, так і емпіричним шляхами. Як і для компетентностей взагалі, ціннісні компетентності, мають бути поділені на загальні (ключові) і спеціальні (предметні). Для з'ясування ціннісних компетентностей доцільно передовсім виявити їх у найбільш успішних та авторитетних людей. Адже навряд чи

людина з хибними ціннісними орієнтаціями зазвичай досягає життєвого успіху і є зразком для інших. При цьому фіксується, що в різних культурах існують різні ступені поцінування одного і того самого. Скажімо, такі розбіжності характерні в багатьох випадках для західної і східної культур, кожна з яких, за великим рахунком, не демонструє вирішальної переваги з огляду на конкурентний цивілізаційний поступ людства. Приміром, ці дві культури по-різному цінують „індивідуалізм”, „колективізм”, „гостинність”, „родинність”, „повагу до старших” й таке інше.

Щодо технологій прищеплення цінностей, то останні не можуть бути ефективно сформовані способом, подібним до трансляції знань. Адже знання не тотожні цінностям, а знання про цінності, ще не забезпечують особистісного сприйняття цінностей. Можливо, єдине спільне в цих двох випадках (формування знань і цінностей) те, що викладачі повинні бути носіями відповідних, в одному випадку, знань (аби навчити таблиці множення, необхідно принаймні самому її знати), а, у другому випадку, цінностей (щоб прищепити іншому, потрібно їх сповідати самому). Звідси, зокрема, впливає актуальність ціннісних компетентностей педагогічних і науково-педагогічних працівників. Навіть сама постать викладача, не говорячи вже про його цілеспрямовану викладацьку, виховну діяльність, свідомо чи підсвідомо (на засадах хоч би звичайного наслідування) справляє формуючий ціннісний вплив на учня, студента. Передавання-формування цінностей – це саме той випадок, на відміну від трансляції знань, коли імперативно мають бути задіяні суб’єкт-суб’єктні відносини в навчально-виховному процесі.

Психолого-педагогічна наука виробила і збагачує методи діагностування показників ціннісного розвитку особистості в процесі навчання у вищій школі. Наприклад, у роботі [20] указується на наявність якісних (унікальний перелік) і кількісних (ступінь прояву – переважні, незначні, ігноровані) характеристик системи ціннісних орієнтацій особистості. Також цінності класифікують, приміром, поділяють на „термінальні” (цінності-цілі) і „інструментальні”

(цінності-засоби). Порівнюючи рівень сформованості провідних термінальних та інструментальних цінностей, можна, як аргументовано в роботі [там само], обчислити показник ціннісного розвитку особистості, її ціннісних компетентностей. Характеризують цінності і за критеріями „висоти”, що пов’язано з можливістю, імовірністю досягнення, та „сили”, що залежить від ступеня важливості цінності, та „тяжкості” у випадку її недосягнення. Поділяють цінності (як і емоції, почуття) на цінності „буттєві” („розвитку”) і цінності „дефіцітарні” („нужди”). Крім того, аргументується наявність системи цінностей еталонної, типової особистості [там само]. Украй бажано, аби викладачам були притаманні такі взірцеві ціннісні компетентності.

З метою створення сприятливих умов для достовірного виявлення особистісних систем цінностей необхідно забезпечити людину від переслідувань, санкцій, утисків (крім, суспільно небезпечних екстремальних випадків, визначених законом), якщо її цінності будуть розбігатися (що ймовірно з огляду на їх природу) з офіційно затребуваними і підтримуваними. До розмаїття унікальних особистісних ціннісно-орієнтаційних палітр слід ставитися так само, як і до різного рівня інтелектуально-знаннєвої, або творчо-інноваційної, або діалого-комунікаційної, або художньо-творчої сформованості індивідів.

Таким чином, набуті (приміром, у формальній, неформальній чи інформальній освіті [23]) реалізаційні здатності, спроможності людини – її компетентності, містять в якості своєї органічної, невід’ємної компоненти ціннісні компетентності, що відіграють не менш вадливу роль у житті людини, ніж знання, уміння тощо. Природними носіями та трансляторами таких компетентностей є науково-педагогічні працівники, які безпосередньо і суб’єкт-суб’єктно взаємодіють із студентами і в такий спосіб зумовлюють (свідомо чи несвідомо) формування ціннісних орієнтацій своїх вихованців. Відтак, навчання і добір викладачів вищої школи має відбуватися не лише за ознаками їх інтелектуально-знаннєвих, творчо-іноноваційних, діалого-

комунікаційних, а й ціннісно-орієнтаційних компетентностей. Тут не буде дискримінації, адже кожна професія, включаючи викладацьку, характеризується специфічними вимогами, скажімо моральними, до кадрів, що її забезпечують. Вищі навчальні заклади повинні інформувати громадськість, які ціннісні (поряд з іншими) компетентності здатні сформувати, виходячи із наявного потенціалу.

## Література

1. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2) // Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец., 2009. – 220 с.
2. Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) // Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец., 2009. – 304 с.
3. Болонский процесс: результаты обучения и компетентносный подход (книга-приложение 1) // Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец., 2009. – 536 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доповн. та CD) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2009. – 1736 с.
5. Закон України „Про вищу освіту”. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.
6. *Каган М.С.* Системный подход и гуманитарное знание: Избр. статьи. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.
7. *Каган М.С.* Философия культуры. – Санкт-Петербург: ТОО ТК „Петрополис”, 1996. – 416 с.
8. *Кремень В.Г.* Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї //

- Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2009. – № 1. – С. 5–12.
9. *Кремень В.Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.
  10. *Луговий В.І.* Інформаційна залежність особистісної орієнтації педагогічних технологій // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / автори: В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2008. – с. 256. – С.70–91.
  11. *Луговий В.І.* Інформаційно-компетентнісний підхід до розвитку особистості в освіті (теоретико-методологічний аспект) // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі. Матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – 728 с. – С. 64–72.
  12. *Луговий В.І.* Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти (теоретико-методологічний погляд) // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Зб. наук. праць. – Випуск 11 (24). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 55–60.
  13. *Луговий В.І.* Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009 р. – Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. – С. 8–14.
  14. Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку: Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі / М-во освіти і науки України, Фонд „Європа ХХІ”; упоряд.: Т.В. Фініков, [та ін.]; за ред. І.О. Вакарчука. – К.: „Агенство „Україна”, 2009. – 64 с.
  15. *Пелех Ю.* Асіопедагогіка: інтелектуальна відповідь на виклики суспільства // Педагогічна газета. – 2009. – жовт. – № 10. – С. 6.

16. *Пелех Ю.* Асіопедагогіка: простір для інноватики і сенсотворчості // Освіта: всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2009. – 4-11 листопада. – № 46-47. – С. 6.
17. *Пелех Ю.В.* Роль аксіологічної похідної як педагогічно суцього в полісистемній структурі підготовки майбутнього вчителя: зарубіжний досвід // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009 р. – Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. – С. 242–247.
18. *Слюсаренко О.* Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар’єрного розвитку // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2.
19. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 36 с.
20. *Яницкий М.С., Серый А.В.* Использование методики М. Рокича для диагностики показателей ценностного развития личности в процессе обучения в вузе // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009 р. – Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. – С. 46–49.
21. 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5-8 July 2009). Communiqué (8 July 2009) // The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development / under the editorship of I.O. Vakarchuk. Compilers: Finikov T.V., Bolyubash Y.Y., Babyn I.I., Usatenko G.O. – Kyiv: „Ukraine” Agency, 2009. – 64 p.
22. ECTS Users’ Guide. – Brussels, 6 February 2009.
23. Education at a Glance: OECD Indicators – 2009 Edition. Glossary. – Paris: OECD Publications, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oecd.org/document>.

24. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).
25. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bologna2009benelux.org>.
26. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).
27. The Qualifications Framework of European Higher Education Area. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ond.vlaanderen.be/>.
28. Turning Education Structures in Europe. 2<sup>nd</sup> Edition. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://tuning.unideusto.org>. – 2008.

**VOLODYMYR LUHOVYI,**  
Vice-president of the Academy of  
Pedagogical Sciences of Ukraine,  
Director of the Institute of Higher  
Education of the APS of Ukraine

**FORMING VALUE COMPETENCE OF THE SCIENTIFICALLY  
PEDAGOGICAL PERSONNEL – AN IMPORTANT CONDITION OF THEIR  
SUCCESSFUL ACTIVITY IN THE PRESENT-DAY HIGHER SCHOOL**

*It is argued that value orientations of the scientifically pedagogical personnel of higher school make the integral part of professionally important competences. The peculiarities of value competences, their standardization, forming, diagnosing are characterized. The conclusion is made that among the educational standards and*



*criteria of teacher selection should be value competences, as a condition of effective teaching activity.*

**Key words:** *values; value orientations; value competences; value competences standardization, forming, diagnosing; scientifically pedagogical personnel.*