

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Н. КАРАЗІНА

*Присвячується
170-річчю заснування кафедри педагогіки
Харківського національного
університету імені В. Н. Каразіна*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ШКОЛІ

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Монографія

За загальною редакцією О. А. Жукової, А. І. Комишана

Харків – 2021

УДК 378.001

К 63

Рецензенти:

О. В. Баніт – доктор педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Л. В. Штефан – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії;

С. І. Посохов – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історіографії, джерелознавства та археології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Колектив авторів:

О. М. Друганова, О. А. Жукова, Л. О. Іваненко, А. І. Комишан, Т. В. Лутаєва, О. О. Наливайко, Т. В. Некрашевич, Я. В. Шведова, Н. Б. Щокіна, Є. О. Абрамова.

*Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 14 від 28 вересня 2020 року)*

Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика :
К 63 монографія / кол. авт. ; за заг. ред. О. А. Жукової, А. І. Комишана. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. – 264 с.
DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729>

ISBN 978–966–285–672–9

У монографії на основі аналізу нормативних документів Міністерства освіти і науки України, низки наукових і науково-методичних публікацій у вітчизняних і зарубіжних виданнях, власного науково-педагогічного досвіду авторів досліджується спектр проблем, пов'язаних із теорією та практикою компетентнісного підходу у вищій школі.

Для науковців, науково-педагогічних працівників, аспірантів та студентів закладів вищої освіти.

УДК 378.001

ISBN 978–966–285–672–9

© Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, 2021

© Колектив авторів, 2021

© Чорна О. Д., макет обкладинки, 2021

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
V. N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY

*Dedicated
170th anniversary of the Department of Pedagogy
V. N. Karazin Kharkiv national university*

COMPETENCE-BASED APPROACH IN HIGHER EDUCATION

THEORY AND PRACTICE

Monograph

Edited by O. A. Zhukova, A. I. Komyshan

Kharkiv – 2021

UDC 378.001

C 63

Reviewers:

O. V. Banit – doctor of pedagogical sciences, senior researcher, leading Research Fellow, Department of Andragogy, Institute of Pedagogical Education you and adult education named after Ivan Zyazyun National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine;

L. V. Stefan – doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department pedagogy, methods and management of education of the Ukrainian engineering pedagogical academy;

S. I. Posokhov – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of toriography, source studies and archeology V. N. Karazin Kharkiv National University.

The team of authors:

Olena Druhanova – Oksana Zhukova, Liudmyla Ivanenko, Anatolii Komyshan, Tetiana Lutaieva, Olexsii Nalyvaiko, Tetiana Nekrashevych, Yaroslava Shvedova, Nataliia Shchokina, Yelyzaveta Abramova.

*Approved for publication by the Academic Board
of V. N. Karazin Kharkiv National University
(Minutes No 14 of 28 September 2020)*

C 63 **Competence-based** Approach in Higher Education: Theory and Practice : monograph / the team of authors; edited by O. A. Zhukova, A. I. Komyshan. Kharkiv : V. N. Karazin Kharkiv National University, 2021. – 264 p. DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729>
ISBN 978–966–285–672–9

Based on the analysis of the documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine, a number of scientific and scientific-methodical publications in domestic and foreign publications, the authors' own scientific and pedagogical experience, the monograph examines the range of problems associated with the theory and practice of the competence-based approach in higher education.

The monograph is intended for scientists, research and teaching staff, graduate students and students of higher education.

UDC 378.001

ISBN 978–966–285–672–9

© V. N. Karazin Kharkiv National
University, 2021

© The team of authors, 2021

© Chorna O. D., cover layout, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (Іваненко Л. О.).....	7
РОЗДІЛ 1. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ (Друганова О. М.)	13
Список використаних джерел до розділу 1	32
РОЗДІЛ 2. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА ДИНАМІКА ЙОГО РОЗВИТКУ (Наливайко О. О.)	40
Список використаних джерел до розділу 2	58
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСТВА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА (Жукова О. А.)	66
Список використаних джерел до розділу 3	87
РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (Лутаєва Т. В.).....	96
Список використаних джерел до розділу 4	115
РОЗДІЛ 5. ВИЩИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ ЯК ПРОСТІР ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ (Шведова Я. В.)	123
Список використаних джерел до розділу 5	137
РОЗДІЛ 6. АКТУАЛІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (Некрашевич Т. В.).....	142
Список використаних джерел до розділу 6	157
РОЗДІЛ 7. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ (Комишан А. І., Щокіна Н. Б., Абрамова Є. О.)	160
7.1. Аналіз стану дослідження проблеми організації самостійної роботи студентів	163
7.2. Значущість організації самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін на засадах компетентнісного підходу	187
7.3. Перспективи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної роботи студентів.....	212
Список використаних джерел до розділу 7	242
ПІСЛЯМОВА (Жукова О. А., Іваненко Л. О., Комишан А. І.).....	253
ДОДАТОК А Анкета анонімного опитування студентів (Комишан А. І., Абрамова Є. О.)	260
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	262

CONTENT

PREAMBULA (Liudmyla Ivanenko).....	7
CHAPTER 1. COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT (Olena Druhanova)	13
List of sources used in chapter 1	32
CHAPTER 2. DIGITAL COMPETENCE: SSENCE OF THE CONCEPT AND DYNAMICS OF ITS DEVELOPMENT (Oleksii Nalyvaiko)	40
List of sources used in chapter 2	58
CHAPTER 3. FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUE (Oksana Zhukova)	66
List of sources used in chapter 3	87
CHAPTER 4. FORMATION OF POLYCULTURAL COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER SCHOOL (Tetiana Lutaieva)	96
List of sources used in chapter 4	115
CHAPTER 5. HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A SPACE FOR THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE SPECIALIST (Yaroslava Shvedova).....	123
List of sources used in chapter 5	137
CHAPTER 6. COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCES AS FACTORS OF STUDENTS' PROFESSIONAL SUCCESS (Tetiana Nekrashevych)	142
List of sources used in chapter 6	157
CHAPTER 7. ORGANIZATION OF AN INDEPENDENT WORK OF HIGHER EDUCATION SEEKERS ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH (Anatolii Komyshan, Nataliia Shchokina, Yelyzaveta Abramova)	160
7.1. Analysis of the state of research of the problem of organization of independent work of students	163
7.2. The importance of organizing independent work of students in academic disciplines on the basis of the competence approach	187
7.3. Prospects for the implementation of the competence approach in the organization of independent work of students.....	212
List of sources used in chapter 7	242
EPILOGUE (Oksana Zhukova, Liudmyla Ivanenko, Anatolii Komyshan).....	253
Addition. Questionnaire for anonymous survey of students (Anatolii Komyshan, Yelyzaveta Abramova).....	260
LIST OF AUTHORS	262

Освіта має бути істинною, повною, ясною і міцною.

Я. А. Коменський

ПЕРЕДМОВА

DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.01>

Іваненко Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, начальник Управління якості освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-8293>

■ **Анотація.** Акцентується увага на питаннях, що пов'язані з визначенням та побудовою траєкторії поетапного формування необхідних і достатніх компетентностей майбутніх фахівців для різних галузей виробництва та соціальної сфери. Визначається доцільність проведення досліджень щодо пошуків шляхів імплементації компетентнісного підходу у практиці підготовки сучасного здобувача вищої освіти та необхідність подолання існуючих на сьогодні протиріч. Висвітлюється загальна характеристика бачення авторів монографії стосовно питань, що пов'язані з проблемами та шляхами реалізації компетентнісного підходу у вищій школі.

Ключові слова: дослідницька компетентність; підприємницька компетентність; мовленнєва та комунікативна компетентності; цифрова компетентність; соціальна компетентність; компетентнісний підхід в організації самостійної роботи студентів.

Основною метою державної політики в галузі освіти, як зазначено у Законі «Про вищу освіту», є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації освітнього процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень на основі компетентнісного підходу.

Успішність реалізації вищезазначених завдань залежить не тільки від нормативно-правового забезпечення в галузі вищої освіти, а й обміну думок, широкого обговорення й висвітлення науково-педагогічними та педагогічними працівниками актуальних освітніх проблем, що потребують теоретичної розробки й пошуку механізмів імплементації теоретичних напрацювань у безпосередню практику.

Серед останніх належне місце посідають питання, що пов'язані з визначенням та вибудовою траєкторії поетапного формування необхідних і достатніх компетентностей майбутніх фахівців для різних галузей виробництва та соціальної сфери; формування особистості, рисами якої є самостійність, наполегливість, працьовитість, націленість на самовдосконалення й успішну самореалізацію упродовж усього життя, яка вміє критично мислити, розділяє цінності, необхідні для того, щоб жити в умовах демократичного суспільства.

Посилює доцільність проведення досліджень щодо пошуків шляхів імплементації компетентнісного підходу у практиці підготовки сучасного здобувача вищої освіти й необхідність подолання наявних на сьогодні протиріч: між стрімким розвитком цифрових технологій і недостатньою готовністю учасників освітнього процесу до їх ефективного використання задля досягнення освітніх цілей; між збільшенням вимог до сучасного фахівця щодо рівня сформованості у нього необхідних і достатніх компетентностей й якістю організації та проведення навчальних занять, стану залученості студентів до пошукової роботи й наукових досліджень, створення необхідних умов для формування та розвитку у них загальних та інтегральних компетентностей; між попитом сучасного суспільства на компетентну особистість, здатну до соціального партнерства і співпраці, та недостатньо дослідженими у практичній, теоретичній, методичній площинах ракурсами її формування у студентів під час здобуття ними вищої освіти.

У цьому контексті авторами монографії вбачається важливим висвітлення низки питань, що стосуються проблем та шляхів реалізації компетентнісного підходу у вищій школі; широке обговорення напрацьованих вже моделей підготовки сучасного випускника закладу вищої освіти, який буде здатним ефективно вирішувати поставлені професійні завдання, жити й працювати у певних умовах обставин, уміти мислити поза рамками і правилами.

Зазначимо, що в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна відповідно до положень «Стратегії розвитку Каразінського університету на 2019–2025 рр.» (Проект «Випускник Каразінського»), розроблено модель загальних вимог до випускника, яка органічно поєднує професійну, дослідницьку, соціальну, підприємницьку, комунікативну, мовленнєву та цифрову компетентності.

Орієнтуючись на досвід зарубіжних університетів, що увійшли до рейтингів кращих закладів вищої освіти процес підготовки в Каразінському університеті спрямований на формування:

– *дослідницької компетентності* випускника університету як результату науковості змісту й технологій підготовки здобувача вищої освіти, націленості його на пошукову/дослідну діяльність;

– *підприємницької компетентності*, що сприятиме успішному працевлаштуванню, готовності й здатності випускника будувати власний бізнес, забезпечити власну фінансову ефективність та успішність на ринку праці;

– *мовленнєвої та комунікативної компетентностей*, що передбачає якісне оволодіння випускником університету як українською, так й іноземними мовами, які він здатен застосовувати у відповідності та з урахуванням вихідних умов та особливостей середовища спілкування;

– *цифрової компетентності*, що передбачає володіння засобами її впровадження та ефективне використання цілого комплексу базових інформаційних технологій у професійній діяльності при організації власної роботи та прийнятті управлінських рішень тощо;

– *соціальної компетентності*, що є необхідними для самореалізації, активної громадянської позиції, соціальної злагоди та соціальної відповідальності; означає здатність випускника університету «покращувати» світ навколо себе, нести певний рівень культури та обізнаності, адекватно вести себе в ситуації нескінченного стресу й цейтноту; уміння мислити у нестандартних умовах.

Оволодіння цими та іншими компетентностями є вкрай важливими для подальшої професійної діяльності, активної соціальної позиції, постійного самовдосконалення особистості сучасного фахівця – випускника класичного університету як у сьогоденному складному житті, так і в довгостроковій перспективі. Саме випускник такого рівня й якості підготовки є брендом, «обличчям» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна – одного із першого університетів в Україні, що входить до ТОП-500 кращих університетів світу.

У процесі реалізації поставлених авторами завдань дослідження використовувались такі методи дослідження: *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічних і навчально-методичних джерел інформації, нормативної документації з питань організації освітнього процесу в закладах вищої освіти; ретроспективний аналіз власного педагогічного досвіду; педагогічного моделювання; *емпіричні*: експертне опитування; проведення бесід, пряме і непряме спостереження, анкетування; *статистичні*: математичної статистики і критеріального аналізу одержаних результатів.

Монографію підготовлено в рамках проекту «Новітні психолого-педагогічні технології навчання» Стратегії розвитку Каразінського університету на 2019–2025 роки та НДР кафедри педагогіки «Сучасні технології та методики професійно-педагогічної підготовки фахівців в освітньому просторі закладів вищої освіти» та за результатами проведення Міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті», що вже упродовж трьох останніх років у квітні-травні місяці проводяться в стінах Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Education must be true, complete, clear and solid.

J. A. Comenius

PREFACE

Liudmyla Ivanenko, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Head of the Educational Quality Center V. N. Karazin Kharkiv National University, room 2-69, 4 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, education@karazin.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6000-2273>.

Abstract. Emphasis is placed on issues related to the definition and construction of the trajectory of the gradual formation of the necessary and sufficient competencies of future professionals for various industries and social spheres. The expediency of conducting research on finding ways to implement the competence-based approach in the practice of training a modern applicant for higher education and the need to overcome the existing contradictions are determined. Highlighted the general characteristic of the vision of the authors of the monograph on issues related to the problems and ways of implementing the competence-based approach in higher education.

Keywords: research competence; entrepreneurial competence; speech and communicative competence; digital competence; social competence; competence approach in the organization of independent work of students.

The main purpose of state policy in the field of education, as stated in the Law “On Higher Education”, is to create conditions for personal development and creative self-realization of every citizen of Ukraine, updating the content of education and organization of educational process in accordance with democratic values, market economy, modern scientific technical achievements based on the competence approach.

The success of the above tasks depends not only on the legal framework in higher education, but also the exchange of views, broad discussion and coverage of research and teaching staff of current educational issues that require theoretical development and search for mechanisms for implementing theoretical developments in direct practice.

Among the them, the issues related to the definition and construction of the trajectory of the gradual formation of the necessary and sufficient competencies of future professionals for various industries and social sphere; formation of a personality, the features of which are independence, perseverance, diligence, focus on self-improvement and successful self-realization throughout life, which can think critically, shares the values necessary to live in a democratic society.

Strengthens the expediency of conducting research to find ways to implement the competence-based approach into the practice of training a modern student and the need to overcome the current contradictions: between the rapid development of digital technologies and the insufficient readiness of participants in the educational process to effectively use them to achieve educational goals; between increasing the requirements for a modern specialist on the level of formation of necessary and sufficient competencies and the quality of organization and conduct of classes, the state of students' involvement in research, creating the necessary conditions for the formation and development of general and integral competencies; between the demand of modern society for a competent person capable of social partnership and cooperation, and insufficiently studied in practical, theoretical, methodological areas perspectives of its formation in students during their higher education.

In this context, the authors of the monograph consider it important to cover a number of issues related to the problems and ways to implement the competency approach in higher education; a wide discussion of the already developed models of training a modern graduate of a higher education institution who will be able to effectively solve professional tasks, live and work in certain circumstances, be able to think outside the box and rules.

Note that in V.N. Karazin Kharkiv National University in accordance with the provisions of the "Development Strategy of Karazin University for 2019-2025." (Karazinsky "Graduate Project"), a model of general requirements for a graduate has been developed, which organically combines professional, research, social, entrepreneurial, communicative, speech and digital competencies.

Based on the experience of foreign universities included in the rankings of the best institutions of higher education, the training process at Karazin University is aimed at forming:

- *research competence* of a university graduate as a result of the scientific content and technologies of training an applicant for higher education, its focus on search / research activities;
- *entrepreneurial competence*, will contribute to successful employment, the readiness and ability of the graduate to build his own business, to ensure his own financial efficiency and success in the labor market;
- *speech (language) and communicative competencies*, which involves high-quality mastery of the university graduate in both Ukrainian and foreign languages, which he is able to use in accordance with and taking into account the initial conditions and features of the communication environment;

- *digital competence*, assumes possession of the means of its implementation and effective use of a whole complex of basic information technologies in professional activities when organizing their own work and making managerial decisions, and suchlike;

- *social competences* necessary for self-realization, active citizenship, social harmony and social responsibility; means the ability of a university graduate to “improve” the world around him, to carry a certain level of culture and awareness, to behave adequately in a situation of endless stress and timelessness; ability to think in unusual conditions.

Mastering these and other competencies is extremely important for further professional activity, active social position, constant self-improvement of the personality of a modern specialist – a graduate of a classical university both in today’s difficult life and in the long run.

It is a graduate of this level and quality of training that is the brand, the “face” of V. N. Karazin Kharkiv National University – the first university in Ukraine, included in the TOP-500 best universities in the world.

In the process of realization of the research tasks set by the authors the following research methods were used: *theoretical*: analysis of psychological-pedagogical and educational-methodical sources of information, normative documentation on the organization of the educational process in higher education institutions; retrospective analysis of own pedagogical experience; *empirical*: expert survey; conducting interviews, direct and indirect observation, questionnaires; *statistical*: mathematical statistics and criterion analysis of the results.

The monograph was prepared within the project “The New Psychological and Pedagogical Learning Technologies” Development Strategy of Karazin University for 2019–2025 and the research work of the Department of Pedagogy “Modern technologies and methods of professional and pedagogical training of specialists in the educational space of higher education institutions” and according to the results of the International scientific-methodical conference “Problems and ways of realization of the competence approach in modern education”, which were held in the V. N. Karazin Kharkiv National University for the last three years.



Розділ 1

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.02>

Друганова Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-8293>

■ **Анотація.** Доведено, що поняття «компетентісна освіта», «компетентісний підхід в освіті» прийшли в Україну наприкінці ХХ ст. із країн, в науковому просторі яких термін «компетентність» інтенсивно поширювався у 70–90-х рр. ХХ століття. У переліку факторів, що стимулювали наукову розробку досліджуваного феномена в ті часи, називають кризу традиційної моделі освіти; вимоги представників підприємств і бізнесу провідних країн світу щодо значущості для їхнього подальшого розвитку розробки нової системи підготовки «компетентних» працівників тощо.

З'ясовано, що пошук нових методологічних орієнтирів і педагогічних концепцій з метою удосконалення теорії та практики підготовки кваліфікованого працівника став пріоритетним і для вітчизняної вищої школи та педагогічної науки в цілому. Незадоволення якістю підготовки майбутніх фахівців із різних галузей народного господарства, що набуло особливої гостроти у середині 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст., активізувало пошук нових підходів до змісту й організації освітнього процесу у закладах вищої та професійної освіти. Науковий дискурс педагогічної громадськості того часу розгортався навколо питань, пов'язаних із: визначенням цілей та розробки на цій основі нової моделі підготовки майбутнього фахівця; удосконаленням змісту підготовки, важливістю узгодження фундаментальної підготовки фахівців із нагальними потребами спеціалізації й виробництва; пошуком нових методів, форм практичних занять, виробничої практики, дипломного проектування, самостійної роботи тощо, за допомогою яких можна було б організувати перехід від навчальної діяльності традиційного типу до реальної професійної діяльності молодого спеціаліста. Серед напрацювань, презентованих професорсько-викладацьким складом тогочасних університетів та інститутів, стали концепції «знаково-контекстного навчання» А. Вербицького; «активного оволодіння спеціальністю (АКОС)» Е. Марченко та ін.; науково-практичні дослідження, результати яких доводили необхідність

збільшення й посилення ролі занять, завданням яких було моделювання дійсних ситуацій, із якими стикнеться майбутній випускник у своїй практичній діяльності, тощо.

Встановлено, що починаючи з 2000-х рр. проблема модернізації освіти на компетентнісній основі набула системного характеру і стала предметом активного обговорення серед вітчизняної науково-педагогічної спільноти. Українські вчені запропонували низку досліджень, предметом вивчення яких стали різні питання імплементації компетентнісного підходу в процесі підготовки конкурентоспроможних фахівців. Серед них: аналіз досвіду впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту провідних країн світу; розробка й удосконалення термінологічного позначення компетентностей та суті поняття «компетентнісний підхід»; визначення й аналіз проблем/обмежень і недоліків впровадження компетентнісного підходу; суть і шляхи формування цифрової, соціокультурної, соціальної, полікультурної та інших компетентностей у здобувачів вищої освіти України тощо.

Ключові слова: вища освіта; історико-педагогічний аспект; компетентнісна освіта; компетентнісний підхід; науково-педагогічна думка; передумови; розвиток.

COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Olena Druhanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, V. N. Karazin Kharkiv National University, room 612, 6 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, druganova_lena@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-5985-8293>.

■ **Abstract.** It is proved that the concepts of "competence education", "competence approach in education" came to Ukraine in the late twentieth century. from foreign countries, in the scientific space of which the term "competence" became widespread in the 70–90's of the twentieth century. The list of factors that stimulated the scientific development of the phenomenon under study at that time includes the crisis of the traditional model of education; requirements of representatives of enterprises and businesses of the leading foreign countries of the world regarding the significance for their further development of the development of a new system of training "competence" workers, etc.

It was found that the search for new methodological guidelines and pedagogical concepts in order to improve the theory and practice of training a skilled worker, has become a priority for the domestic higher school and pedagogical science in general. Dissatisfaction with the quality of training of future specialists in various sectors of the economy, which became especially acute in the mid-80's – early 90's of the twentieth century, intensified the search for new approaches to the content and organization of the educational process in higher and vocational education. The scientific discourse of the pedagogical community at that time revolved around issues related to: defining goals and developing on this basis a new model of training future professionals; improving the content of training, the importance of coordinating the fundamental training of specialists with the urgent needs of specialization and production; search for new methods, forms of

practical classes, industrial practice, diploma design, independent work, etc., with which it would be possible to organize the transition from traditional educational activities to the real professional activities of young professionals. Among the developments presented by the teaching staff of the then universities and institutes were the concepts of "sign-context learning" by A. Verbytsky; "Active mastery of the specialty (ACOS)" E. Marchenko, etc.; scientific and practical research, the results of which proved the need to increase and strengthen the role of classes, the task of which was to model real situations that will face the future graduate in their practical activities, etc.

It is established that since the 2000s the problem of modernization of education on the basis of competence has become systemic and has become the subject of active discussion among the domestic scientific and pedagogical community. Ukrainian scientists have proposed a number of studies, the subject of which are various issues of implementation of the competency approach in the training of competitive professionals. Among them: analysis of the experience of implementing a competency-based approach to higher education in the world's leading countries; development and improvement of terminological designation of competencies and the essence of the concept of "competence approach"; identification and analysis of problems / limitations and shortcomings of the implementation of the competency approach; essence and ways of formation of digital, socio-cultural, social, multicultural, etc. competencies of applicants for higher education in Ukraine, etc.

Key words: competence approach, historical and pedagogical aspect, pre-conditions, development, higher education, Ukraine, scientific and pedagogical thought.

Якісна освіта, як відомо, уже давно визнана у світі «ефективним інструментом протистояння викликам сучасності» [30, с. 16], а підготовка висококваліфікованих компетентнісних працівників, важливою умовою розвитку усіх галузей соціальної політики та економіки країн світу, їх процвітання та конкурентоспроможності. Адже саме з реформ та інвестицій в освіту розпочинали своє економічне процвітання провідні країни світу. У цьому контексті особливої ваги набувають процеси модернізації та реформування вищої освіти в Україні на підґрунті компетентнісного підходу. Останній, тісно пов'язаний із особистісним та діяльнісним підходами, за результатами досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених, «зміщує освітню мету у бік мобілізації знань, які здобувач у змозі зрозуміти і сприйняти, навчає його мислити і діяти в соціальному середовищі» [21, с. 10], «ставить на перше місце не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у різних видах діяльності (пізнавальній, технологічній тощо) та в етичних, соціальних, правових, професійних сферах, особистих взаємовідносин» (Н. Нагорна) [40], «допомагає фа-

хівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності» (О. Савченко) [48].

Високі запити та очікування суспільства щодо результатів упровадження компетентнісного підходу у вищу освіту, з одного боку, й «теоретико-методологічні труднощі та практичні проблеми, з якими стикається реалізація загальної ідеї компетентнісного підходу на практиці» [20] – з іншого, актуалізують завдання дослідження процесів становлення й розвитку компетентнісної парадигми на національному освітньому ґрунті. Аналіз історичного розвитку важливих педагогічних проблем сприятиме й об'єктивному осмисленню «взаємодії старого і нового, традицій та інновацій як у педагогічних процесах, так і в культурі взагалі» [28, с. 10].

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що поняття «компетентнісна освіта», «компетентнісний підхід в освіті» прийшли в Україну наприкінці ХХ століття із зарубіжних країн, в науковому просторі яких термін «компетентність» набув поширення у 70–90-х рр. ХХ століття. Передумови для запровадження компетентнісного підходу в освіті, за даними дослідників (Ю. Бойчук, О. Локшина, В. Луначек, О. Овчарук та ін.), склалися ще в середині ХХ століття, коли розвиток освітньої системи багатьох країн перестав встигати за темпом розвитку й оновлення знань. Як зазначає А. Андреев, кризу традиційної моделі освіти зумовило насамперед те, що застаріння інформації відбувалося значно швидше, ніж «завершується природний цикл навчання в середній або вищій школі»;... установка на «передачу» необхідного запasu знань від викладача до студента, стає цілком утопічною» [1, с. 19].

У переліку факторів, що стимулювали наукову розробку досліджуваного феномена, вчені називають і вимоги представників бізнесу провідних зарубіжних країн світу (США, Австрії, Німеччини, Великої Британії тощо) щодо значущості для їхнього подальшого розвитку розробки нової системи підготовки «компетентнісних» працівників, рисами яких були б: здатність приймати відповідальні рішення на основі набутих знань; мобілізувати набуті знання й досвід у конкретних професійних ситуаціях; готовність швидко й безконфліктно пристосовуватись до конкретних умов праці, що динамічно змінюються, тощо.

Зауважимо, що, за даними авторського колективу монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика», поняття «компетентність» вперше використано було в статті Крейга Ландберга (1970 р.). У 1973 році зазначене поняття було ще раз ужито психологом та консультантом Девідом Мак-Клелландом для характеристики людських факторів, від яких залежить компетентність. Із того часу, як зазначають дослідники, цей термін набув популярності [21, с. 10–11].

У німецькій літературі синонімами до терміна «компетентність» стали поняття «кваліфікації», «здібності», «можливості» [3, с. 70]. Уперше назва *ключові кваліфікації* (виділено курсивом автором – О. Д.), як припускається думки А. Корнілова, з'явилася в 1974 році в тезах про навчання сучасного суспільства Д. Мертенса. На думку німецьких вчених, як зауважує дописувачка, досягти високої якості освіти як у школі, так і закладах вищої освіти можна шляхом розвитку *ключових кваліфікацій* чи *ключових компетентностей* (виділено автором – О. Д.) [23, с. 18].

У 80–90-х роках ХХ ст. в Європейських країнах (Велика Британія, Франція, Австрія тощо), у США та Канаді навколо ідей, що «компетенція та знання є критичним джерелом конкурентних переваг» (А. Касич), було розгорнуто широку дискусію як на національному, так і міжнародному рівнях. Участь у ній взяли провідні науковці, які довели необхідність модернізації освіти, значущість для майбутнього покоління «набуття життєво важливих компетентностей», що надасть у перспективі можливості орієнтуватись у сучасному інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти» [41, с. 16].

Питання компетентнісної освіти стало стрижневим у Доповідях Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття «Освіта. Прихований скарб» (1996 р.), широко відомої як Доповідь Жака Делора (Jacques Delors) [30, с. 17]; Ради Європи – «Ключові компетентності в Європі» (1996 р.), яку виголосив Вало Хатмахер (Walo Hutmacher) та ін. [31, с. 36].

Ідея компетентнісної освіти стала основною й у нормативних документах, що визначили стратегію реформування освіти у провідних європейських країнах. Так, із 1986 р. концепція компетентнісно-орієнтованої освіти отримала офіційну підтримку керівництва й була взята за основу національної системи розвитку кваліфікаційних стандартів у Великій Британії [21, с. 6]. Важливу роль у розвитку досліджуваного феномена відіграла й Національна комісія освіти, результати роботи якої були оприлюднені у доповіді «Учитися досягати успіху» («Learning to Succeed») із підзаголовком – «Радикальний погляд на освіту сьогодні і стратегія на майбутнє» (1993 р.). У доповіді підкреслювалося, що знання й уміння їх застосовувати стали центральними у досягненні успіхів як в економіці, так в особистому і громадському добробуті. Об'єднаному Королівству Великобританії, як зазначалося у документі, слід добитися великих досягнень у галузі освіти й підготовки кадрів для того, щоб відповідати світовим стандартам (цит. за: [15]).

Групою експертів, що була утворена з представників різних галузей (освіти, бізнесу, здоров'я тощо) у 1997 р. у рамках діяльності Федерального статичного департаменту Швейцарії та національного центру освітньої статистики США й Канади, було ініційовано міжка-

дузеву програму – «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» («DeSeCO» [21, с. 12]).

У березні 2000 р., на засіданні Європейської ради в Лісабоні було проголошено нові плани перетворення ЄС (до 2010 р.) на «конкурентоспроможне та соціальне інтегроване європейське суспільство знань, із найбільш динамічною знаннєво зорієнтованою економікою у світі, спроможною до сталого розвитку зі зростанням кількості робочих місць» [30, с. 16]. За результатами звіту, представленого на Європейській раді у Стокгольмі, як зазначає О. Овчарук, робоча група експертів визначила ключові компетентності для навчання впродовж життя [41, с. 20].

Із 2000-х рр. компетентнісний підхід та результативна парадигма набули розвитку й у вищій освіті. Точкою відліку, згідно з поглядами В. Лугового, О. Слюсаренко та Ж. Таланової, став великий проєкт «Налаштування освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe), якому дала старт Європейська комісія. Останній охопив багато європейських країн, серед них і Україну [33, с. 16]. Наприклад, учасниками одного із засідань конференції ректорів вищих навчальних закладів, що відбулося у Гейдельберзі (2004 р.), було «висловлено думку про те, що професори мають дбати про майбутнє своїх студентів і за допомогою кваліфікацій готувати їх до професійного життя». Результатом роботи науковців університету стала розробка Гейдельберзької моделі ключових кваліфікацій Дітмара Кура [23, с. 19].

Отже, визнання й широка підтримка більшістю країн світу компетентнісного підходу як «ключової інноваційної ідеї сучасної освіти», «нової концептуальної основи, на якій повинна проводитися підготовка фахівців» [25, с. 154], «основного інструменту підготовки молодого покоління до життя в суспільстві знань» [30, с. 19] активізували його нормативно-правову й наукову розробку. Компетентнісний підхід в освіті з «відносно локальної педагогічної теорії» поступово перетворився на «концептуально суспільно значуще явище, яке претендує на роль основи політики, що проводиться в галузі освіти як державами, так і впливовими міжнародними організаціями й наднаціональним об'єднаннями ...» [1, с. 19].

Установлено, що феномен «компетентність фахівця» або «професійна компетентність» (О. Симен–Северська) набув поширення у 90-ті рр. XX ст. й у теоретико-педагогічному дискурсі російських та українських учених. Саме в ці часи, згідно з поглядами В. Веденського, у науковій педагогічній літературі «зароджується спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті» [8, с. 51].

До передумов запровадження нового підходу щодо організації вищої освіти в цілому й вищої зокрема, дослідниками віднесено спроби змінити пануючу предметно-знаннєву парадигму стосовно ви-

значення змісту освіти, що з'являються ще у 60-х рр. ХХ століття. Орієнтовно в цей час (60-ті рр. – О.Д.), як стверджує В. Краєвський, у «суспільній і, певна річ, у педагогічній свідомості відбулися зрушення, що потягнули за собою зокрема, просування в розумінні усього комплексу питань, пов'язаних з освітою». «Те, що називають особистісно зорієнтованим навчанням, спрямованим на вивільнення творчої енергії кожної людини, яка знаходиться у системі педагогічних відносин, виступає як частина глобального соціального процесу зміни рецептивно-відображувального підходу до мислення та освіти людини на інший, що має назву конструктивно-діяльнісний», – зазначає вчений [24, с. 5].

Серед спроб відмовитися від знанневої парадигми автори багатьох досліджень, зокрема В. Болотов і В. Серіков [6], Є. Іванова, І. Осмоловська, І. Шалигіна [19], передусім, називають розробку культурологічної моделі змісту освіти, що пропонувалася дослідницьким колективом НДІ загальної педагогіки АПН СРСР під керівництвом В. Краєвського, І. Лернера. У цій концепції було закладено ідею віддзеркалення сукупності основних видів досвіду, засвоєння якого новими поколіннями забезпечує наступність у соціокультурному прогресі [6, с. 9]. Науковцями було виділено чотири компонента культурного досвіду: знання про різні галузі дійсності, досвід виконання відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності людини. В. Краєвський відзначає, що саме засвоєння соціального досвіду в його цілісності, «дозволяє людині не тільки успішно функціонувати у суспільстві, бути гарним виконавцем, але й діяти самостійно, не просто «впістися» у соціальну систему, але й змінювати її» [24, с. 5]. Зазначимо, що у 2001 р. культурологічна концепція В. Краєвського, І. Лернера, була визнана Є. Івановою, І. Осмоловською і І. Шалигіною такою, що дозволила б подолати «розрив між висуненням на перший план проблем самопізнання, самовизначення особистості, і відсутністю матеріалу в змісті освіти, що дозволяє досягати мети» [19, с. 13].

У контексті аналізу досліджуваного явища привертає увагу також новий підхід до побудови змісту освіти, презентований В. Ледневим і М. Каганом. Науковці у працях «Человеческая деятельность» (М. Кагана, 1974 р.) й «Содержание общего среднего образования: проблемы структуры» (В. Леднев, 1980 р.) замість «сукупності науково-предметних галузей» основою для оновлення змісту освіти запропонували визначати діяльність людини, що представлена такими її видами, як практико-перетворююча, пізнавальна, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна, естетична (цит. за: [6, с. 9]).

До спроб реконструювання змісту освіти, за даними дослідників, також можна віднести ідею побудови змісту освіти відповідно

до структури особистості В. Ільїна. У цій моделі було запропоновано проектувати освітні системи відповідно до структури особистості, враховуючи «...основні ситуації життєдіяльності людини, цінності суспільства, в яких вона живе» [там само].

Спроби вийти за межі предметно-знаннєвої освіти робили й автори концепції розвивального навчання – В. Давидов, В. Щедровицький та ін.

Пошук нових методологічних орієнтирів і педагогічних концепцій з метою удосконалення теорії та практики підготовки кваліфікованого працівника став пріоритетним і для вітчизняної вищої школи у часи її активного реформування та модернізації. Провідні вітчизняні вчені, професори та викладачі закладів вищої освіти другої половини 80-х – 90-х рр. XX ст. акцентували увагу на необхідності розробки нових методологічних підходів до підготовки «компетентних, активних, творчих, відповідальних фахівців» (К. Вазіна, Ю. Петров, В. Беліловський) [7, с. 16], які б «володіли не тільки сумою знань і професійних умінь, а й здатністю сприймати світ як єдине, складне, постійно розвиваюче ціле» (Є. Марченко) [39, с. 47]; наголошували на необхідності формувати у студентів «не тільки уміння вирішувати професійні задачі, але й уміння вчитися, спілкуватися з людьми, орієнтуватися в політичних подіях тощо» (Н. Тализіна) [52].

Науковий дискурс педагогічної громадськості того часу розгортався, передусім, навколо питань, пов'язаних із визначенням цілей і розробки на цій основі нової моделі підготовки майбутнього фахівця. Зазначимо, що за радянських часів було зроблено численні спроби побудови таких моделей. За даними В. Швеца, О. Агапової, В. Захаренка та А. Вербицького, їхня кількість наближувалася до 700, проте всі вони не знайшли відображення у відповідних моделях навчального процесу, за винятком одиничних. Серед останніх, науковці називали теоретичний підхід, запропонований Н. Тализіною, у якому опис цілей освіти (моделі фахівця) дослідниця визначала як «представлення або системи типових задач, або системи відповідних їм умінь (видів діяльності)» [58, с. 5].

Дискусійного характеру серед науковців вітчизняних закладів вищої освіти періоду 80-х – початку 90-х рр. XX ст. набула й оцінка якості навчальних програм підготовки майбутнього фахівця. Стрижневим для обговорення стало питання: «Який зміст навчання є оптимальним, маючи на увазі вимогу фундаменталізації й професіоналізації підготовки» [58, с. 4]. Зазначимо, що науково-педагогічна громадськість того часу пропонувала змінити підхід до знань, що викладалися; наголошувала, що «конкретна й деталізована інформація стає все менш важливою, на перший план висувається володіння загальними ідеями і принципами» (Д. Ушаков) [53, с. 26].

Професорсько-викладацьким складом вищих навчальних закладів 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. було піддано критиці й існуючу на ті часи практику читання курсів фундаментальної підготовки фахівців, що відбувалася у відриві від нагальних потреб спеціалізації й виробництва.

Незадовільну оцінку з боку викладачів отримав і стан «розробки педагогічної теорії, виходячи з якої можна було б організувати природний перехід від навчальної діяльності традиційного типу через різні форми практичних занять, ситуаційних задач, виробничої практики, дипломного проектування, самостійної роботи до реальної професійної діяльності молодого спеціаліста» [10, с. 27].

Установлено, що із переліку наукових підходів, що мала тогочасна психолого-педагогічна наука, «найбільш адекватним задачам інтеграції освіти, виробництва й науки», підготовці «професійно й соціально компетентного фахівця», на думку викладачів-науковців, став системно-контекстний підхід і розроблена на його основі концепція «знаково-контекстного навчання» А. Вербицького [58, с. 4].

Зазначимо, що контекстне навчання визначалося як «навчання за допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів; моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, на канву якого накладається засвоєння абстрактних знань» [там само, с. 4]. Контекстне навчання, як пояснювали науковці, «задає систему переходів від навчальної роботи академічного типу через форми квазіпрофесійної (ситуаційні задачі, імітаційні моделі, ділові ігри) до навчально-професійної (НІРС, виробнича практика), й від неї до реальної професійної діяльності». «Саме так для студента поступово немов би прорисовується (і ним засвоюється) зміст праці фахівця», – зазначали автори статті «Против эмпиризма как основы педагогической деятельности». «Студент рухається від найбільш абстрактних знакових систем, існуючих здебільшого в рамках окремо узятих навчальних дисциплін, до все більш конкретних предметних і міжпредметних моделей; зрештою для нього стає природним перехід від навчання до праці», – наголошували В. Швеє, О. Агапова, В. Захаренко та А. Вербицький [там само, с. 4]. На переконання науковців, у рамках контекстного навчання одночасно можуть вирішуватися «задачі двох ключових напрямків перебудови інженерної освіти: інтеграція навчання, науки і виробництва й забезпечення підготовки соціально зрілої творчої особистості спеціаліста» [там само, с. 4].

У контексті аналізу досліджуваного феномена певний інтерес становить і концепція активного оволодіння спеціальністю, метою якої було: «подолання розриву між освіченістю (тут і далі виділено автором – О. Д.), що забезпечує цілісне сприйняття усього різноманіття явищ і процесів реального світу, і навченістю, яка слугує основою для профе-

сійної діяльності у вузькому значенні цього слова». Зазначена концепція була презентована Е. Марченко у статті «В чем суть АКОС» [39].

Отже, незадоволення якістю підготовки майбутніх фахівців із різних галузей народного господарства, що набуло особливої гостроти у середині 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст., активізувало пошук нових підходів до змісту й організації освітнього процесу у закладах вищої та професійної освіти. Серед напрацювань, презентованих професорсько-викладацьким складом тогочасних університетів та інститутів, варто назвати концепції: «знаково-контекстного навчання» А. Вербицького; «активного оволодіння спеціальністю (АКОС)» (Е. Марченко) та ін.; науково-практичні дослідження, результати яких доводили необхідність збільшення й посилення ролі занять, завданням яких було моделювання дійсних ситуацій, із якими стикатиметься майбутній випускник у своїй практичній діяльності, тощо.

Зазначимо, що запропоновані у 80-х рр. ХХ ст. нові концепції набули подальшого розвитку вже на початку ХХІ століття, у часи активної розробки суті й положень компетентнісного підходу. Наприклад, основні ідеї системно-контекстного підходу й розроблена на його основі концепція контекстного навчання були продовжені й презентовані автором (А. Вербицьким – О.Д.) у статті «Контекстное обучение в компетентностном подходе», що була надрукована у 2006 р. у журналі «Высшее образование в России» [9].

Усе викладене вище дозволяє стверджувати, що у другій половині 80-х – у 90-х рр. ХХ ст. у вітчизняній вищій освіті закладалися основи нового підходу до підготовки майбутніх фахівців, що згодом отримав назву компетентнісний.

Установлено, що у 1990 році в журналі «Советская педагогика» А. Марковой було проаналізовано професійну компетентність із позиції психології. Дослідниця у статті «Психологический анализ профессиональной компетентности» професійну компетентність визначала як «певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально», як «володіння здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [37]. Досліджуючи названий феномен, вчена виділяє спеціальну, соціальну, особистісну й індивідуальну компетентності. Перша з них – спеціальна компетентність – означає здатність особистості проектувати свій подальший професійний розвиток; оволодіння нею власне професійною діяльністю на досить високому рівні. Соціальна компетентність передбачає оволодіння людиною прийнятими для певної професії прийомами професійного спілкування, співпрацю, здатністю й готовністю нести відповідальність за результати своєї професійної праці тощо. Володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами проти-

стояння професійним деформаціям особистості тощо є ознаками сформованості особистісної компетентності. Готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, не підвладні професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю тощо, на думку А. Маркової, складають індивідуальну компетентність (володіння прийомами саморегуляції та розвитку індивідуальності в межах професії) [38].

Питання, пов'язані з обґрунтуванням сутності компетентнісної освіти, стали предметом вивчення й М. Чошанова. У 1997 році у статті «Диагностическое конструирование гибкой технологии обучения» дописувач сформулював такі основні ознаки поняття «компетентність», як-от:

- виражає значення тріади «знання, уміння, навички», поєднуючи їх між собою;
- визначається як поглиблене знання предмета або освоєне вміння;
- доцільна для опису реального рівня підготовки спеціаліста, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидаючи хибні рішення, піддавати сумнівам ефективність, тобто володіти критичним мисленням;
- передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у теперішній час і в цих умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності;
- містить у собі як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти» [цит. за: [4, с. 196]]).

Компетентна людина, як робить висновок науковець, «повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати... Компетентнісний спеціаліст залежно від конкретних умов може застосовувати певний метод вирішення проблеми». М. Чошанов наводить і зміст поняття «компетентність» – це мобільність знань, гнучкість методу й критичність мислення» [56, с. 25–26].

Усвідомлення ролі знань як умови стабільного економічного зростання й підвищення конкурентоздатності активізували інтегративні тенденції в загальносвітовому та європейському просторі. Від середини 90-х років, як зазначають О. Панкова, Р. Решетнік, В. Міхенько, прояви втілення ідей Болонського процесу у практику навчальних закладів посилюються, спостерігається їхнє поширення і в Східну Європу, зокрема, в Україну [42].

Прийняття й участь України у Болонському процесі, як пише С. Фурдуй, актуалізувала необхідність оновлення освітньої термінології та її змісту у відповідності з європейськими поняттями, «зобов'язала говорити мовою, адекватною мовам освітніх систем інших країн-учас-

ниць» [54, с. 485]». Цієї ж думки додержується і І. Хомишин, який зазначає, що «впровадження компетентнісного підходу поставило перед вітчизняною педагогічною наукою завдання перегляду всієї категоріальної системи, визначення місця нових категорій і їх взаємодії з вже усталеними, традиційними» [55, с. 197].

Починаючи з 2000-х рр., проблема модернізації освіти на компетентнісній основі набула системного характеру і стала предметом активного обговорення як російською, так й українською науково-педагогічною спільнотою. Серед російських дослідників, які займаються її вивченням, слід назвати А. Андреева, В. Болотова, І. Зимню, А. Хуторського, В. Серикова та інших. Обґрунтовуючи важливість пошуку нового концептуального підходу до змісту освіти, В. Болотов і В. Сериков підкреслювали, що «пріоритет незалежності і суб'єктивності особистості в сучасному світі вимагає зміцнення загального культурного фундаменту освіти, розвитку здатності мобілізувати свій особистісний потенціал для вирішення різних видів соціальних, екологічних та інших завдань і розумного морально-ціннісного перетворення реальності» [6, с. 8]. Науковці наголошували, що «...затребуваним буде фахівець, який не буде чекати інструкцій, а прийде до життя з уже розвиненим креативним, проектно-конструктивним і духовно-особистісним досвідом». Структура ж знанневої освіти, як зазначали В. Болотов і В. Сериков, «не налаштована» на цю функцію [6, с. 8–9].

Є. Іванова, І. Осмоловська, І. Шалигіна, досліджуючи проблему методологічних підходів до змісту освіти, підкреслювали, що компетентнісний підхід «близький до діяльнісного підходу, але більш продуктивний, оскільки можна виділити кілька узагальнених ключових компетенцій, які об'єднують групу діяльності на основі аналогічних способів дій». Науковці виділяють такі компетентності:

1. Загальнокультурна – оволодіння мовою культури, способами пізнання світу (містить навчально-пізнавальну й інформаційну компетентності).

2. Соціально-трудова – присвоєння норм, способів і засобів соціальної взаємодії.

3. Комунікативну – формування готовності й здатності розуміти іншого, будувати спілкування адекватно ситуації, що виникла.

4. Компетентність у галузі особистісного самовизначення: формування досвіду самопізнання, осмислення свого місця в світі, вибір ціннісних, смислових установок для власних дій. Усі вони, на думку дослідників, повинні бути представлені в допредметному змісті освіти [19, с. 18].

Усвідомлення значущості компетентнісного підходу та визнання його «стандартом європейської освіти ХХІ століття» (Н. Внукова,

В. Пивоваров) [11], «методологією, яка активно впливає на професійну підготовку у вищих навчальних закладах» (В. Лунячек) [36], активізувало й національну науково-педагогічну думку. Українськими вченими широкому загалу було запропоновано низку досліджень – монографій, статей, тез виступів на міжнародних, загальнодержавних та регіональних конференціях, предметом дослідження яких стають різні питання імплементації компетентнісного підходу в процесі підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Зауважимо, що одними із перших праць, що з'явилися на початку 2000-х рр. і які, за словами О. Овчарук, являють собою «певні напрацювання з проблем компетентностей», стали роботи П. Горностаї, І. Єрмакова, В. Циби тощо. Усі вони були надруковані у науково-методичному збірнику «Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство», що був виданий у Києві у 2000 році [27].

Базовою науковою роботою для багатьох вітчизняних дослідників суті й складників «компетентного підходу» стала монографія «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи», що була видана у 2004 році за редакцією О. Овчарук. [22]. Зауважимо, що цій проблемі дослідниця присвятила цілу низку статей.

У контексті аналізу досліджуваного явища привертають увагу й статті Л. Кондрашової, Л. Антонюк, Л. Бондар, Н. Бібік, В. Лутового, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Аналіз змісту праць вищенаведених дослідників дозволив виділити провідні напрями наукових пошуків учених. По-перше, це питання, що пов'язані із дослідженням досвіду *упровадження компетентнісного підходу у вищу освіту провідних країн світу*. Наприклад, у монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика» авторами презентовано результати аналізу теоретичних основ та особливостей практико-орієнтованих підходів до імплементації компетентнісного підходу у підготовку і подальший розвиток педагогів для навчальних закладів різних рівнів освіти у зарубіжних країнах (Великій Британії, Федеративній Республіці Німеччина, країнах Південної Європи (Греції, Італії та Іспанії)); встановлено й проаналізовано основні тенденції запровадження компетентнісного підходу до педагогічної освіти у названих країнах тощо. Важливим є те, що дослідниками було презентовано широкій громадськості рекомендації щодо використання накопичених ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки педагогів в Україні на основі компетентностей на стратегічному, теоретичному та організаційно-змістовому рівнях [21, с. 233–234].

Цінним для аналізу процесів імплементації положень компетентнісного підходу в освіті України є й колективне дослідження науковців Київського національного економічного університету «Компетент-

ністний підхід у вищій освіті: світовий досвід», в якому узагальнено світовий досвід запровадження компетентісного підходу, визначено й схарактеризовано етапи його становлення та розвитку у вищій освіті, визначено компетентності в матриці національних рамок кваліфікацій у вищій освіті та зв'язок компетентнісноорієнтованого навчання та принципів активізації навчального процесу (на прикладі формування навчальних планів у Європі та США) тощо [2].

По-друге, належне місце в науково-педагогічному дискурсі посіли праці, присвячені *термінологічному позначенню компетентностей*. Наголосимо, що це питання (термінологічне позначення – О.Д.), за визначенням багатьох дослідників (Б. Грудинін, В. Луговий, В. Лунячек та ін.), характеризується «слабкою розробленістю самого поняття “компетенції”, особливо в межах різних галузей знань»; «...відсутністю чіткого та вичерпного переліку компетенцій»; наявністю «великого розмаїття» трактувань і відсутністю «одноставного підходу» до розуміння понять «компетенція» і «компетентність» у їхньому співвідношенні одна до одної тощо.

Зауважимо, що проблема визначення чіткого термінологічного пояснення термінів компетентісного підходу набула вигляду «гострої дискусії» [21, с. 10]. За твердженням В. Лугового, предметом наукового обговорення стало з'ясування того, «яке слово або слова (компетентність чи компетенція) найбільш точно відображають суть компетентностей». «Тут виявляється, – зазначає вчений, – принаймні три позиції, які полягають у використанні таких термінів: «компетентність», «компетенція» і «компетентність» (як інтегральна), що складається з «компетенцій» (диференціальних) [32, с. 11].

Установлено, що дослідженням суті вище названих понять займаються представники різних галузей знань: філософи, психологи, педагоги, соціологи, філологи та інші науковці. У переліку статей, у яких надано теоретичний аналіз суті понять «компетенція» та «компетентність», заслуговують на увагу дослідження Д. Астаф'єва, Н. Бібік, Б. Грудиніна, С. Лейко, В. Лунячека, О. Савченко та інших. Зазначимо, що при визначенні етимології поняття дослідники звертаються як до аналізу видань довідкового характеру («Великий тлумачний словник української мови», «Юридична енциклопедія», «Психологічна енциклопедія» тощо), статей провідних зарубіжних і вітчизняних вчених, так і до результатів досліджень міжнародних організацій – Міжнародної комісії Ради Європи, Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, Організації економічного співробітництва та розвитку тощо.

У контексті аналізу порушеної проблеми варто звернутися до визначення суті поняття «професійна компетентність», наведених у різних джерелах його характеристик. Узагальнення наявних на сьогодні

точок зору свідчить, що загальним у численних трактуваннях наведеного терміна є тісний зв'язок із професійними знаннями, уміннями та навичками, властивостями фахівця як суб'єкта професійної діяльності. Так, у довіднику «Професійна освіта» зазначену дефініцію визначено як «якість високопрофесійного працівника», який здатний реалізовувати себе в конкретних видах трудової діяльності, адаптуватися до умов, які змінюються разом «із ринковим механізмом, що управляє професійною мобільністю, плануванням професійного зростання та професійною самореалізацією» [46].

Російські вчені щодо питання суті поняття «компетентність» у дослідженнях професійної діяльності мають різні погляди. Так, на думку А. Маркової, компетентність конкретної людини є вужчою, ніж професіоналізм, тому що людина може бути професіоналом у своїй галузі, але не бути компетентною у розв'язанні всіх професійних питань. На відміну від компетентності, як стверджує вчена, професіоналізм – це загальна характеристика вимог професії до людини; «...в такому розумінні поняття професіоналізму є ширшим за поняття компетентності» (цит. за: [50]).

Натомість А. Новіков розглядає «компетентність» як альтернативне поняттю «професіоналізм» і наголошує, що «нині дедалі частіше при оцінці ділових якостей використовується поняття «професіоналізм». Як зазначає дослідник у статті «Інтеграція базового професіонального образования», «перше поняття належить до технологічної підготовки, а друге – становить зміст надпрофесійного характеру, компоненти якого називають “базисними кваліфікаціями” й означають такі якості особистості, як самостійність, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно поновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного й економічного мислення, до співпраці з колегами і в колективі тощо. А. Новіков уміщує у зміст поняття компетентності також знання іноземних мов, цифрових, трансферних технологій, екологічні й економічні знання, маркетинг, захист інтелектуальної власності» (цит. за: [17, с. 10]).

Авторка статті «“Компетенция”, “компетентность”, “профессиональная компетентность” синонимы или взаимоисключающие понятия?» Л. Зуева професійну компетентність визначає як «якісну характеристику ступеня оволодіння особистістю власною професійною діяльністю й передбачає наявність знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, оцінку власних особистісних властивостей і якостей як майбутнього спеціаліста-професіонала, усвідомлення власних спонукань до даної діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності й регулювання на цій основі власного професійного становлення» [17, с. 11].

Українські дослідники акцентують увагу на тому, що професійна компетентність є складним поняттям і означає «сукупність особистісних якостей, знань, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності» (І. Галушак) [12, с. 149]; дозволяє «...вирішувати типові професійні завдання та проблеми, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності за допомогою використання отриманих знань і вмінь, набутого професійного й особистісного досвіду, цінностей і нахилів» (Т. Герлянд) [13]. Професійна компетентність, як зазначає Ю. Бойчук, «інтегрує у собі професійні та особистісні якості людини, спрямовує їх на опанування знань і практичних навичок та цілеспрямоване їх застосування у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійної діяльності, активізує фахівця в розвитку особистих здібностей, у прагненні до самореалізації у професійній діяльності...» [5].

По-третє, увага вітчизняних учених сконцентрована й на питаннях, пов'язаних із *визначенням та аналізом проблем/обмежень і недоліків упровадження компетентнісного підходу* в різних країнах світу й в Україні в цілому. Порушене питання стало предметом аналізу авторського колективу монографії «Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід» [2, с. 14–18].

Заслуговує на увагу й авторська розробка переліку переваг та недоліків компетентнісного підходу, презентована А. Касичем у статті «Компетентнісний підхід як основа підготовки конкурентоспроможних фахівців зі спеціальності “Менеджмент”» (таблиця «Переваги та недоліки компетентнісного підходу»). До переваг компетентнісного підходу дослідником було віднесено такі положення: «інтеграцію системи освіти країни у глобальний освітній простір; орієнтування на забезпечення конкурентоспроможності фахівця; забезпечення орієнтації діяльності університетів на вимоги роботодавців, реалізації комплексного та стратегічного підходів до розвитку освіти; формування у молоді мотивації до саморозвитку та самовдосконалення» [20].

Серед недоліків компетентнісного підходу, які, на думку вченого, варто враховувати в процесі імплементації підходу, було названо такі: «змушеність поступитись фундаментальністю, оскільки у навчальних планах скорочуються базові дисципліни»; «формалізацію та обмеженість можливостей до змін» як результату закріплення компетентностей в стандартах» тощо [20].

Автор підкреслює, що в процесі упровадження компетентнісного підходу варто звернути увагу на те, що «не всі компетентності, які вимагаються від фахівців роботодавцями, можуть бути чітко прописані та формуються системою освіти». Визначення переліку необхідних компетентностей, за зауваженням дослідника, повинно відбуватись

на основі співпраці освітніх закладів та реального сектора», а «... зміни змісту, форм та методів освітнього процесу, які мають відбуватися, повинні бути спрямовані не на передачу знань, а на формування компетентностей, і у цьому процесі має відбутися переорієнтація діяльності викладачів на реалізацію компетентнісного підходу та активною має стати участь у цих процесах студентів». Як слушно наголошує А. Касич, «сама людина повинна бути зацікавлена в отриманні системних компетентностей, об'єктивна оцінка яких відбувається при працевлаштуванні». Для того, щоб реформа забезпечила результати, як справедливо зазначає дописувач, «вона має бути концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовленою» [20].

По-четверте, предметом широкого обговорення науково-педагогічною громадськістю України стала *розробка суті поняття «компетентнісний підхід»*. Наприклад, Ю. Бойчук – автор статті «Компетентнісний підхід», що ввійшла до колективної монографії «Наукові підходи до педагогічних досліджень», названий підхід визначив як «інтегрований соціально-особистісно-поводжувальний феномен», як «результат освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових»; як «спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток у здобувачів освітніх послуг ключових/базових, основних і предметних компетенцій» [4, с. 191].

Компетентнісний підхід, за визначенням Т. Сорочан, означає «переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі». У свою чергу результат, як зазначає дослідниця, «розглядається з позиції задоволеності в суспільстві, забезпечення спроможності особистості самостійно діяти, вирішувати життєві та професійні ситуації» [50, с. 10].

Освітній процес, побудований на принципах компетентнісного підходу, як наголошують Н. Шалашна, Д. Клименко у статті «Формування ключових компетентностей під час викладання історії України у вищій», має включати загальні принципи визначення цілей освіти, критерії відбору змісту освіти, основи організації освітнього процесу, підходи до оцінки результатів освіти. «Результатом перебудови освітнього середовища вищої школи за вище наведеними принципами, – резюмують дослідники, – має стати забезпечення здатності студентів у майбутньому самостійно вирішувати проблеми в будь-яких сферах професійної діяльності». Дописувачі визначають і головний зміст компетентностей, до якого ввійшли: стійка установка на креативне вирішення всього спектру проблем поля майбутньої професійної діяльності, здатність до постійного оновлення та критичної переоцінки необхідних для цього знань і навичок» [57, с. 329].

Установлено, що концептуальні засади щодо «результативної парадигми, компетентнісного підходу, вимірюваної якості освіти»,

упродовж 2010–2016 років стали предметом теоретико-методологічного обґрунтування й експериментального апробування Національної академії педагогічних наук України [26, с. 7].

У 2017 році на сторінках часопису «Педагогіка і психологія», для широкого педагогічного загалу було запропоновано «Закон базисної організації компетентностей». Його автори – В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова – надали теоретичне обґрунтування закону, навели його модель, прикладні наслідки, емпіричні підтвердження, а також практичні застосування [34]. Обґрунтовуючи значущість проведеної роботи, автори закону стверджують, що «домінуюча нині емпірична ідентифікація ключових (загальних і спеціальних) компетентностей не забезпечує системності, необхідної ясності, точності й надійності, відтак не запобігає їх довільності та суперечливості, що й спостерігається на практиці» [34, с. 14].

На основі узагальнення досліджень, що були проведені авторами впродовж 1997–2017 рр., у Законі було запропоновано «модель базисної організації (складу і структури) людської діяльності, компетентностей, що в її основі, відповідних психічних механізмів й інформаційних продуктів у просторі суб'єктів, об'єктів, проектно-уявних (квазі-) об'єктів та художньо-уявних (квазі-) суб'єктів» [34, с. 16–17]. Зазначимо, що презентована В. Луговим, О. Слюсаренко, Ж. Талановою модель виявляє п'ять базисних (універсальних) видів діяльності та відповідних фундаментальних видів компетентностей: пізнавальна діяльність та інтелектуально-знаннєві компетентності; ціннісно-орієнтаційна діяльність і ціннісно-орієнтаційні компетентності; перетворювальна діяльність і творчо-інноваційні компетентності; діяльність спілкування і діалогово-консенсусні компетентності; художня діяльність і художньо-творчі компетентності [34].

Отже, науковою педагогічною спільнотою України було проведено й ведеться ґрунтовна робота з теоретико-методологічного обґрунтування компетентнісного підходу, який визнано «ключовим» у процесі модернізації національної системи освіти в цілому й вищій зокрема.

Установлено, що пов'язані із розробкою та упровадженням компетентнісного підходу питання стали ключовими й у нормативних документах у галузі розвитку національної вищої школи (В. Лунячек) [36, с. 155]. У переліку законодавчих актів, у яких знайшли віддзеркалення основні положення компетентнісного підходу у вищій освіті України варто назвати:

1. Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (23.11.2011 р.) (основна мета документу – гармонізація норм законодавства у сферах освіти і соціально-трудових відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню

кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освіти і ринку праці; пропозиції та положення документу ґрунтуються на європейських і національних стандартах та принципах забезпечення якості освіти, враховують вимоги ринку праці до компетентностей працівників) [44];

2. Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року (передбачено оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; перехід від процесної до результатної, компетентнісної парадигми освіти; розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід в освіті, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій [45].

Важливу роль в імплементації компетентнісної парадигми відіграють також «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» (ESG), ключова мета яких, як визначено у документі, – «сприяти спільному розумінню забезпечення якості навчання і викладання, не зважаючи на кордони між усімастейхолдерами» [51].

Актуалізація й значущість компетентнісного підходу посилена й Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) [16] й внесеними до нього змінами. У цьому законі, який В. Луговий та Ж. Талановий визначили як «перший освітній закон нового покоління» [35, с. 6], «закладено умови для ...поєднання освіти з наукою та виробництвом із метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [16].

Поняття «компетентність» у Законі визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (стаття 1. Основні терміни та їх визначення) [16].

Важливу роль у підвищенні ефективності й якості вищої освіти відіграють також представлені у законі Стандарти освітньої діяльності та вищої освіти, які є основою для «визначення та оцінювання якості вищої освіти та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти, результатів навчання за відповідними спеціальностями» [16].

Таким чином, проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що компетентнісний підхід і нова результативна парадигма

в освіті, що визнані на сьогодні «суспільно значущим явищем, пріоритетним у формуванні освітньої політики України» (В. Редько) [47], пройшовши тривалий період становлення, зайняли чільне місце в національній освіті в цілому й вищій зокрема, «змістили акценти в освітній парадигмі від процесної до результативної її складової, ... від знеособленої до особистісної орієнтації; стимулювали оновлення педагогічної науки та системи її понять (категорій)» [33, с. 14–15]; покликані забезпечити підготовку нової особистості – відкритої до новачій, готової до постійного професійного росту й самовдосконалення, компетентної, конкурентоспроможної на ринку праці.

На сьогодні кількість розвідок, присвячених питанням імплементації компетентнісного підходу в вищу освіту України постійно збільшується. Предметом наукових пошуків вітчизняних науковців стають:

- суть і шляхи формування *цифрової компетентності* у здобувачів вищої освіти (В. Биков, О. Овчарук, О. Наливайко та ін.);

- шляхи формування *соціокультурної* компетентності у процесі підготовки фахівців різного профілю й напрямків (О. Троїцька, О. Семенова, В. Мішак та ін.);

- різні аспекти формування *соціальної* компетентності здобувачів освіти (В. Баркасі, О. Жукова, О. Колобова, С. Краснокутська, Н. Ротатєва та ін.);

- формування *полікультурної* компетентності в освітньому просторі закладу вищої освіти (О. Гуренко, П. Кендзьор, Л. Ірхіна, В. Кузьменко, Т. Лутаєва та ін.);

- умови, технології формування *комунікативної* компетентності здобувачів вищої освіти (Л. Бірюк, Т. Некрашевич, І. Когут, Л. Пашко та ін.);

- організація *самостійної роботи* здобувачів вищої освіти *на засадах компетентнісного підходу* (О. Гурська, А. Комишан, І. Нагрибельна, І. Хом'як, Н. Щокіна та ін.) тощо.

Вищеназвані напрями наукових пошуків висвітлені колективом кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна на сторінках даної монографії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 19–27.
2. Антонюк Л. Л. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід / Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький та ін. К.: КНЕУ, 2016. 66 с.
3. Ахтамзян Н. А. Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 67–74.

4. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід // В кн.: Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень: монографія. Харків: Апостроф, 2011. С. 188–216.
5. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. URL: file:///компетентнісний%20підхід%204.01.19/Бойчук_Харків.pdf (дата звернення: січень 2020 р.)
6. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
7. Вазина К., Петров Ю., Белиловский В. Развивающаяся идея как условие становления коллектива. *Вестник высшей школы*. 1990. № 1. С. 16–19.
8. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51.
9. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. *Высшее образование в России*. 2006. № 11. С. 39–46.
10. Вербицкий А. А., Павловец В. И. Непрерывное образование и инженерная практика. *Вестник высшей школы*. 1988. № 8. С. 27.
11. Внукова Н., Пивоваров В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців з вищою освітою. URL: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Vnukova_Pyvovarov.pdf (дата звернення: грудень 2019 р.)
12. Галушак І. Правова компетентність як складова процесу професійної підготовки економіста. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. пр. № 4 (59) 2017. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. С. 149.
13. Герлянд Т. Сучасні аспекти формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2010. № 4. С. 9–22.
14. Грудинін Б.О. Компетентнісний підхід: сутність висхідних понять та положень. *Наукові записки*. 2015. Т. 2. № 7. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. С. 140–146. URL: [file:///компетентнісний%20підхід%2027.01.19/nz_pmfm_2015_7\(2\)_26.pdf](http://file:///компетентнісний%20підхід%2027.01.19/nz_pmfm_2015_7(2)_26.pdf) (дата звернення: січень 2020 р.)
15. Друганова О. М., Яременко Н. В. Приватна освіта в Англії і в Україні: минуле і сучасність: монографія. Київ: ЦП «Компринт», 2017. 298 с.
16. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: лютий 2020 р.)
17. Зуева Л. Ю. «Компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» синонимы или взаимоисключающие понятия? URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-kompetentnost-professionalnaya-kompetentnost-sinonimy-ili-vzaimoisklyuchayushchie-ponyatiya> (дата звернення: лютий 2020 р.)
18. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
19. Иванова Е., Осмоловская И., Шалыгина И. Содержание образования: культурологический подход. *Педагогика*. № 1. 2005. С. 13–19.

20. Касич А. О. Компетентнісний підхід як основа підготовки конкурентоспроможних фахівців як основа підготовки конкурентоспроможних фахівців зі спеціальності «Менеджмент» URL: [file:///компетентнісний%20підхід%2027.01.19/7%20\(1\).pdf](file:///компетентнісний%20підхід%2027.01.19/7%20(1).pdf) (дата звернення січень 2020 р.)
21. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / [Н. М. Авшпенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
22. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
23. Корнілова А. Ключові кваліфікації-компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини. *Шлях освіти* 2005. № 3. С. 18–22.
24. Краевский В. В. Содержание образования – бег на месте. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 3–12.
25. Красільникова О. Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. *Філософія освіти*. Вісник КНТЕУ. 2018. № 1. С. 148–154.
26. Кремень В. Г. 25 років національної академії педагогічних наук України: здобутки і перспективи. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 4 (95). С. 4–13, С. 7.
27. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. К.: Контекст, 2000. 336 с.
28. Култаєва М. Д. Філософські питання педагогіки // Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
29. Лебедев Л. Применение знаний как вид познавательной деятельности. *Вестник высшей школы*. 1990. № 12. С. 41–47.
30. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16–21.
31. Локшина О. І. Компетентнісна ідея в зарубіжній освіті: успіхи та проблеми реалізації. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2 (83). С. 33–40.
32. Лутовий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.
33. Лутовий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2 (83). С. 14–24.
34. Лутовий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Закон базисної організації компетентностей. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 4. С. 14–29.
35. Лутовий В. І., Таланова Ж. В. Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 5–20.
36. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Держава і суспільство*. 2013. № 1. С. 155–162.

- URL: file:///компетентнісний%20підхід%204.01.19/01.pdf (дата звернення: січень 2020 р.)
37. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
 38. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.
 39. Марченко Е. В чем суть АКОС. *Вестник высшей школы*. 1989. № 11. С. 47–51.
 40. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268.
 41. Овчарук О. Л. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2003. С. 13–43.
 42. Панкова О., Решетник Р., Міхенько В. Перспективи вищої освіти України в контексті Болонського процесу. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer38/111.pdf> (дата звернення: січень 2020 р.).
 43. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
 44. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада. 2011 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: січень 2020 р.).
 45. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: лютий 2020 р.).
 46. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / [главн. ред. С. М. Вишнякова]. М.: НМЦ СПО. 1999. 533 с.
 47. Редько В. Г., Поклонська Т. К., Басай Н. П. Теоретико-методологічні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів: рефлексивний погляд на проблему. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 2 (95). С. 70–80.
 48. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. Вип. № 3. 2010. URL: <http://intellect-invest.org.ua> (дата звернення: січень 2020 р.).
 49. Симен-Северская О. В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя. URL: <https://ikpp.npu.edu.ua/file/26.pdf> (дата звернення: лютий 2020 р.).
 50. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу. *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 9–12.
 51. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти. Київ: Ленвіт, 2006. 35 с. URL: https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf (дата звернення: березень 2020 р.).
 52. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста. *Современная высшая школа*. 1986. № 2. С. 77.

53. Ушаков Д. В. Роль метафоры в творческом мышлении. *Вестник высшей школы*. 1988. № 1. С. 26.
54. Фурдуй С. Б. Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. *Молодий вчений*. № 3 (43). 2017. С. 485–489.
55. Хомишин І. Ю. Компетентнісний підхід як основа оновлення змісту освіти. *Право і суспільство*. 2018. № 1. С. 196–200.
56. Чошанов М. Диагностическое конструирование гибкой технологии обучения. *Педагогіка*. 1997. № 2. С. 21–27.
57. Шалашна Н. М., Клименко Д. Ю. Формування ключових компетентностей під час викладання історії України у вищій школі. *Молодий вчений. Педагогічні науки*. 2018. № 8 (60). С. 328–331.
58. Швец В., Агапова О., Захаренко В., Вербицкий А. Против эмпиризма как основы педагогической деятельности *Вестник высшей школы* 1987. № 2. С. 3–8.

REFERENCES TO THE CHAPTER 1

1. Andreev A. L. Competence paradigm in education: the experience of philosophical and methodological analysis. *Pedagogy*. 2005. No 4. P. 19–27.
2. Antonyuk L. L. Competence approach in higher education: world experience / L. L. Antonyuk, N. V. Vasilkova, D. O. Ilnytsky and others. K.: KNEY, 2016. 66 с.
3. Akhtamzyan N. A. Discussion in German society about German educational policy. *Pedagogy*, 2003, No 2, P. 67–74.
4. Boychuk Yu. D. Competence approach // In the book: *Scientific approaches to scientific pedagogical research*: monograph. Kharkiv: Apostrophe, 2011. P. 188–216.
5. Boychuk Yu. D. Competence approach as a basis for modernization of modern education. URL: file:/// competence% 20approach% 204.01.19 / Boychuk_Kharkiv.pdf (access date: January 2020).
6. Bolotov V A., Serikov V. V. Competence model: from idea to educational program. *Pedagogy*, 2003. No 10. P. 8–14.
7. Vazina K., Petrov Yu., Belilovsky V. Developing idea as a condition for the formation of the team. *Bulletin of higher education*. 1990. No 1. P. 16–19.
8. Vvedensky V. N. Modeling of professional competence of a teacher. *Pedagogy*. 2003. No 10. P. 51.
9. Verbitsky A. Contextual learning in the competence approach. *Higher education in Russia*. 2006. No 11. P. 39–46.
10. Verbitsky A. A., Pavlovets V. I Continuing education and engineering practice. *Bulletin of the Higher School*, 1988. № 8, P. 27.
11. Vnukova N., Pivovarov V. Competence approach to the training of specialists with higher education. URL: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Vnukova_Pyvovarov.pdf (access date: December 2019).

12. Galushchak I. Legal competence as a component of the process of professional training of an economist. *Scientific Bulletin of Mykolayiv National University named after V. O. Sukhomlinsky*. Pedagogical sciences: coll. Science. pr. No 4 (59) 2017. Mykolaiv: MNU named after V. O. Sukhomlinsky, 2017. P. 149.
13. Gerland T. Modern aspects of the formation of professional competence of future skilled workers. *Pedagogy and psychology of vocational education*. 2010. No 4. P. 9–22.
14. Grudin B. O. Competence approach: the essence of ascending concepts and provisions. Proceedings. 2015. T.2. No 7. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education. P. 140–146 URL: file: //competence%20 Approach%2027.01.19/nz_pmfm_2015_7 (2) __26.pdf (access date: January 2020).
15. Druhanova O. M., Yaremenko N. V. Private education in England and Ukraine: past and present: a monograph. Kyiv: CP “Comprint”, 2017. 298 p.
16. Law of Ukraine “On Higher Education”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (access date: February 2020).
17. Zueva L. Yu. “Competence”, “competence”, “professional competence” are synonyms or mutually exclusive concepts? URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-kompetentnost-professionalnaya-kompetentnost-sinonimy-ili-vzaimoislyuchayushchie-ponyatiya> (access date: February 2020).
18. Encyclopedia of Education / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; [head. ed. V.G. Flint]. K.: Jurinkom Inter, 2008. 1040 c.
19. Ivanova E., Osmolovskaya I., Shaligina I. The content of education: a cultural approach. *Pedagogy*, No 1. 2005. P. 13–19.
20. Kasych A. A. Competence approach as a basis for training competitive professionals as a basis for training competitive professionals in the specialty “Management” URL: file: ///competence%20approach%2027.01.19/7%20 (1).pdf (application date) January 2020).
21. Competence approach to teacher training in foreign countries: theory and practice: monograph / [N. M. Avshenyuk, H. O. Haircutter, L. P. Pukhovska, O. V. Sulima]. Kirovograd: Imex-LTD, 2014. 280 p.
22. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives // *Library of educational policy*; under the general ed. O. B. Ovcharuk. Kyiv: KIS, 2004. 112 p.
23. Kornilova A. Key qualifications-competencies of the individual in higher education in Germany. *The way of education*, 2005. No 3. P. 18–22
24. Kraevsky V. V. The content of education – running on the spot. *Pedagogy*. 2000. No 7. P. 3–12.
25. Krasilnikova O. Competence approach as a basis of philosophy of education Philosophy of education. *Bulletin of KNTEU*. 2018, No 1, P. 148–154.
26. Kremen V. G. 25 years of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: achievements and prospects. *Pedagogy and psychology*. 2017. No 4 (95) P. 4–13, P. 7.

27. Steps to competence and integration into society: a scientific and methodological collection. Kyiv: Context. 2000. 336 p.
28. Kultayeva M. D. Philosophical issues of pedagogy // *Scientific approaches to pedagogical research: a collective monograph* / For general. ed. e. ped. Sciences, Professor, Corresponding Member NAPS of Ukraine VI Vine. – Kharkiv: Virovets AP Publishing House. "Apostrophe", 2012. 348 p.
29. Lebedev L. Application of knowledge as a type of cognitive activity. *Bulletin of the Higher School*, 1990, No 12. P. 41–47.
30. Lokshina O. Development of the competence approach in education of the European Union. *The path of education*. 2007, No 1. P. 16–18.
31. Lokshina O. I. Competence idea in foreign education: successes and problems of realization. *Pedagogy and psychology*. 2014. No 2 (83). P. 33–40.
32. Meadow V. I. European concept of competency approach in higher education and problems of its implementation in Ukraine. *Pedagogy and psychology*. 2009. No 2. P. 13–26.
33. Lugovyi V. I., Slyusarenko O. M., Talanova Zh. V. Formation of the system of basic concepts and categories of the competence approach in the conditions of paradigmatic changes in education. *Pedagogy and psychology*. 2014. No 2 (83). P. 14–24.
34. Lugovyi V. I., Slyusarenko O. M., Talanova Zh. V. Law of basic organization of competencies. *Pedagogy and psychology*. 2017. No 4, P. 14–29.
35. Meadow V. I., Talanova Zh. V. Features of standardization of professional higher and higher education: theoretical and methodological aspect. *Pedagogy and psychology*. 2017. No 1. P. 5–20.
36. Lunyachek V. Competence approach as a methodology of professional training in higher education. State and society. 2013. No 1. P. 155–162. URL: file: // competence% 20approach% 204.01.19 / 01.pdf (access date: January 2020).
37. Markova A. K. Psychological analysis of professional competence. *Soviet pedagogy*. 1990. No 8. P. 82–88.
38. Markova A. K. Psychological criteria and degrees of professionalism of the teacher. *Pedagogy*. 1995. No 6. P. 55–63.
39. Marchenko E. What is the essence of AKOS. *Bulletin of the Higher School*, 1989, No 11. P. 47–51.
40. Nagorna N. V. Formation of students' concepts of competence and competence. *Education and culture*. 2007. № 1–2 (11–12). P. 266–268.
41. Ovcharuk O. L. Competences as a key to updating the content of education. Education reform strategy in Ukraine. Recommendations on educational policy. Kyiv: KIS, 2003. P. 13–43.
42. Pankova O., Reshetnik R., Mikhenko V. Prospects of the highest axis of Ukraine in the context of the Bologna process. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer38/111.pdf> (access date: January 2020).
43. Pometun O. Competence approach – the most important guideline of modern education. *Native school*. 2005. No 1. P. 65–69.

44. On approval of the National Qualifications Framework: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1341 of 23 November. 2011 URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (access date: January 2020).
45. On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021: Decree of the President of Ukraine № 344/2013 of June 25, 2013. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (date of application: February 2020).
46. Vocational education: a dictionary. Key concepts, terms, current vocabulary / [main. ed. S.M. Vyshnyakova]. M.: NMC SPO. 1999. 533 p.
47. Redko VG, Poklonskaya TK, Basay NP Theoretical and methodological principles of competence-oriented foreign language teaching of students in grades 1–4: a reflective view of the problem. *Pedagogy and psychology*. 2017. No 2 (95) P. 70–80.
48. Savchenko O. P. Competence approach in modern higher education. *Pedagogical science: history, theory, practice, development trends*. Vip. No 3. 2010. URL: <http://intellect-invest.org.ua> (access date: January 2020).
49. Simen-Severskaya O. V. Pedagogical competence and professionalism of the teacher URL: <https://ikpp.npu.edu.ua/file/26.pdf> (access date: February 2020).
50. Sorochan T. Characteristics of professionalism of management of school principals on the basis of the competence approach. *The path of education*. 2005. № 3. P. 9–12.
51. Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area. Kyiv: Lenvit, 2006. 35 p. URL: https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf (access date: March 2020).
52. Talizyna N. F. Theoretical problems of specialist model development. *Modern higher school*, 1986. No 2. P. 77.
53. Ushakov D. V. The role of metaphor in creative thinking. *Bulletin of higher education*, 1988. No 1. P. 26.
54. Furduy S.B. Competence approach in higher education in Ukraine: development and implementation of ideas in the training of specialists in the field of sociomics. *A young scientist*. No 3 (43) March, 2017 P. 485–489.
55. Khomyshyn I. Yu. Competence approach as a basis for updating the content of education. *Law and Society*. 2018. No 1. P. 196–200.
56. Choshanov M. Diagnostic design of flexible learning technology. *Pedagogy*. 1997. № 2. P. 21–27.
57. Shalashna N. M., Klimenko D. Yu. Formation of key competencies during the teaching of the history of Ukraine in higher education. *A young scientist*. Pedagogical Sciences, 2018, No 8 (60) August. P. 328–331.
58. Shvets V., Agapova O., Zakharenko V., Verbitsky A. Against empiricism as the basis of pedagogical activity. *Bulletin of the higher school*, 1987. No 2. P. 3–8.

Розділ 2



ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА ДИНАМІКА ЙОГО РОЗВИТКУ

DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.03>

Наливайко Олексій Олексійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, заступник декана факультету психології з наукової роботи Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7094-1047>

■ **Анотація.** Розглянуто загальні тенденції розвитку поняття цифрової компетентності в історичній ретроспективі. Надається визначення поняття цифрової компетентності на основі аналізу досліджень провідних вітчизняних і зарубіжних вчених. На цій основі виділені характерні особливості та компоненти цифрової компетентності, такі як знання й уміння працювати в цифровому середовищі, здатність взаємодіяти та комунікувати з різними суб'єктами у кіберпросторі, уміння шукати й аналізувати інформацію, здатність до відповідальної поведінки в процесі створення та розповсюдження цифрового контенту, знання операційних і технологічних можливостей техніки, з якою необхідно взаємодіяти. У дослідженні зроблено особливий акцент на важливості гармонійного розвитку цифрової компетентності у всіх учасників освітнього процесу. Крім того, зазначається, що розвиток цифрової компетентності здобувачів освіти – це перспективна основа для розбудови нових освітніх можливостей організації навчання та взаємодії між ними, а основою цього може стати стрімкий розвиток соціальних мереж. Важливою функцією цифрових технологій в освіті стає побудова принципово нової моделі навчання, де питома вага пошукової діяльності здобувачів значно збільшується та в перспективі зможе змінити навчальний процес у контексті самостійного оволодіння інформацією. Зазначимо, що існують і ризики, пов'язані з «розривом» у розумінні важливості цифрових технологій між поколіннями. Адже, сучасні здобувачі освіти вже змалечку інтегровані в інформаційно-цифровий простір, що потребує відповідного підходу в процесі передачі знань від старшого покоління до молоді. Розуміння важливості формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу починається з усвідомлення суті поняття «цифрова компетентність».

Ключові слова: здобувачі освіти; інформаційно-комунікаційні технології; компоненти; цифрова грамотність; цифрова компетентність.

DIGITAL COMPETENCE: SSENCE OF THE CONCEPT AND DYNAMICS OF ITS DEVELOPMENT

Oleksii Nalyvaiko, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Dean for Research, Psychology Faculty, V. N. Karazin Kharkiv National University room 612, 6 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, nalyvaiko@karazin.ua, <https://orcid.org/0000-0002-7094-1047>.

■ **Abstract.** Considered the general trends in the development of the concept
■ of digital competence in the historical retrospective. The definition of the concept
■ of digital competence is given on the basis of the analysis of researches of leading domestic and foreign scientists. On this basis, the characteristic features and components of digital competence are highlighted, such as knowledge and the ability to work in a digital environment, the ability to interact and communicate with various subjects in cyberspace, the ability to search and analyze information, the ability to behave responsibly in the process of creating and distributing digital content, operational and technological knowledge capabilities of the equipment with which it is necessary to interact. The study places special emphasis on the importance of harmonious development of digital competence in all participants of the educational process. In addition, it is noted that the development of digital competence of applicants and educators is a promising basis for building new educational opportunities for learning and interaction between them. The basis for this may be the rapid development of social networks. An important function of digital technologies in education is the construction of a fundamentally new learning model, where the proportion of students' search activity increases and in the future can significantly change the educational process in the context of independent mastery of information. Note that there are also risks associated with the "digital divide" in understanding the importance of digital technologies between generations. After all, modern students are integrated into the digital space from an early age, which requires an appropriate approach in the process of knowledge transfer from the older generation to the young ones. Understanding the importance of forming the digital competence of participants in the educational process begins with understanding the essence of the concept of "digital competence".

Key words: students; information and communication technologies; components; digital literacy; digital competence.

Зараз, у кінці другого десятиліття ХХІ століття, ми вже можемо з великою вірогідністю заявити, що інформатизація суспільства і економіки досягла найбільшого розвитку за весь час існування людства. На сьогодні поняття «цифрової економіки» та «цифрового суспільства» не є чимось фантастичним, а є даністю нашого часу, оскільки освіта є проекцією політико-економічного ладу будь-якого суспільства, тому можна стверджувати, що наша вітчизняна освіта теж має йти в ногу з часом і перебудовуватися на новий лад.

На даному етапі розвитку нашої країни ми можемо бачити спроби державних структур у галузі освіти знайти свій шлях розвитку за рахунок упровадження компетентнісного підходу в навчальний процес підростаючого покоління. Що в свою чергу включає внесення змін в усі щаблі освітнього процесу як нормативних, так і структурних. Сюди можна включити прийняття Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», а також упровадження положень про «Нову українську школу», які вносять суттєві зміни в існуючу систему освіти. Зокрема, це і дванадцятирічний термін навчання в загальноосвітній школі з профільним навчання в старшій школі та реформування системи професійно-технічної освіти, але найбільш важливою зміною на поточному етапі реформування української освіти є загальне впровадження компетентнісного підходу в навчанні на всіх ланках освітнього процесу.

Головним завданням освіти сьогодні має стати навчання та виховання людини й особистості, яка зможе себе комфортно почувати в реаліях «цифрового століття». Щодня ми можемо бачити появу великої кількості інформації та шляхів її розповсюдження і для людини постає питання: як орієнтуватися у цьому бурхливому просторі різних думок, протиріч та інформаційних приводів які трапляються ледве не кожен день? Відповідь тут може бути тільки одна – це розвиток здатності до критичного осмислення отримуваної інформації, її самостійного аналізу та прийняття правильних рішень і висновків, а це неможливо без розвитку відповідних компетентностей. Отже, на законодавчому рівні було виділено ряд компетентностей, які покликані замінити собою звичну систему освіти, в якій у процесі навчання особистість отримувала знання, уміння і навички (ЗУН).

У нашому дослідженні ми хочемо зосередити увагу на одній із ключових компетентностей сучасного професіонала, а саме на цифровій та на шляхах її формування у здобувачів освіти. Для початку потрібно проаналізувати, що саме собою являє таке поняття як «компетентність» та шляхи її розвитку.

В останні десятиріччя визначення поняття «компетентності» викликало широку дискусію серед європейських та вітчизняних учених. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел [6; 9; 11; 15; 21; 30; 36; 47; 48] було з'ясовано, що вчені почали системно досліджувати проблему впровадження компетентностей та компетентнісного підходу в підготовці фахівців у XX столітті. Уперше це поняття використовувалося у сфері бізнесу, менеджменту, маркетингу, військової справи тощо. Так, Д. Мак Клеелланд розглядав цей термін через застосування інноваційних підходів до традиційних тестів учіння молоді, а також у виявленні ефективності одержаного рівня в підготовці фахівця через здатність особистості до високопродуктивної праці [36].

Важливим поштовхом до впровадження компетентісного навчання став запуск штучного супутника Землі радянськими вченими у 1957 році. Реагуючи на цей виклик і розуміючи системні прорахунки своєї системи навчання уряд США розпочинає загальну реформу освітньої системи. На основі порівняльного аналізу систем народної освіти США та СРСР американський вчений А. Трейс опублікував свою відому роботу *What Ivan knows that Johny doesn't* [47, с. 12], надавши потужний поштовх до системної перебудови освіти на основі компетентісного підходу.

Подальший розвиток компетентістний підхід отримав у 70-ті роки ХХ століття у навчальних закладах Північної Америки та Європи. Зокрема наукове обґрунтування впровадження компетентісного навчання у систему загальної підготовки здобувачів освіти було зроблено у роботах Д. Равена, Р. Уайта [15; 48] та інших.

Цінним для нашого дослідження є класифікація етапів розуміння поняття «компетентність» у «західній науці», яка була розроблена американським вченим П. Хаген [28, с. 413].

Провівши аналіз наукових джерел було визначено, що у сучасній педагогічній науці немає узгодженої точки зору щодо поняття «компетентність». Зокрема, у «Психологічній енциклопедії» компетентність ґрунтується на трьох основних аспектах [14]:

- ступені та здатності оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками;
- юридичній відповідності (особи);
- досвідченості спеціаліста для займання конкретної посади (за фаховим спрямуванням).

Зазначимо, що в енциклопедії поняття «компетентність» може визначатися досить неоднозначно, тому що не надає чіткого ступеня рівня майстерності фахівця. Відповідно цей термін може використовуватися для визначення загальної кваліфікації фахівця [14].

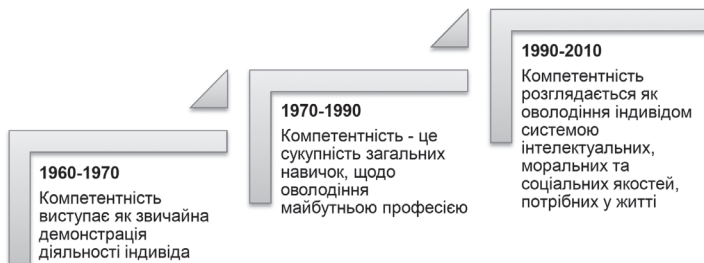


Рис. 2.1. Класифікація етапів розвитку поняття «компетентність»

Так, у Державному стандарті базової та повної середньої освіти [12] поняття «компетентність» визначається, як «...набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці».

О. Іванова визначає термін компетентність як відповідну сукупність знань, умінь та навичок з наявністю певного досвіду їх використання у контексті реалізації потенційних можливостей особистості [6]. Таким чином, у психолого-педагогічній літературі надано низку визначень поняття «компетентність», визначено, що сам термін пройшов довгий шлях становлення від загального розуміння діяльності особистості до оволодіння індивідом системою інтелектуальних, моральних та соціальних якостей, потрібних у житті, та здатності їх використовувати.

Наступним кроком у розвитку й запровадженні компетентнісного підходу в освітній процес була розробка платформи ключових компетентностей у рамках програм ЮНЕСКО у 1996 р. [2]. Сьогодні ж у європейській освітній системі існує поділ компетентностей на дві значні групи:

- subject specific competences (фахові компетентності);
- generic competences (загальні компетентності).

Відзначимо, що група фахових компетентностей залежить від предметної галузі, саме вони визначають профіль освітніх програм та кваліфікацію майбутнього випускника закладу вищої освіти. Так, на противагу визначеній вище групі компетентностей існують й інші, не менш важливі компетентності, якими майбутній фахівець оволодіває в процесі отримання вищої освіти, але вони у своїй природі мають універсальний характер та не прив'язані до предметної галузі знань. Зокрема, можна виділити уміння вчитися, обізнаність в інформаційних технологіях, креативність у роботі, володіння іноземними мовами тощо [16].

У контексті впровадження компетентнісного підходу в вищу освіту України потрібно визначитися з тим, що ж саме є компетентнісний підхід (далі КП), і дати визначення цьому процесу. В. Химинець визначає КП (в освіті) як направленість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Відповідно КП у цьому контексті направляє освіту на формування цілісного набору здатностей, якими повинні оволодіти здобувачі освіти під час навчання у закладах освіти. Крім того, вчений акцентує увагу, що традиційна освітня система спрямовує основні зусилля на отриманні ЗУН (знання, уміння, навички) [21]. В. Химинець розглядає підготовку здобувачів освіти в контексті КП у двох аспектах: через оновлення змісту вищої професійної освіти, що передбачає її відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу, а саме: набуття студентами певних компетентностей; потреба у навчанні цілеспрямовано формувати ключові та предметні

компетентності. Отже, основною ідеєю КП є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань і способів їх практичного застосування, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [21].

Відповідно до численних викликів, які поставали перед освітою Європи, були сформульовані п'ять ключових компетентностей «Молодого європейця» (що слугувало однією з перших спроб розробити компетентності з направленістю у законодавчому полі), серед яких говориться про компетентності, що пов'язані зі зростанням інформатизації та цифровізації суспільства, яка передбачає оволодіння людиною технологіями, розуміння особливостей їх використання, сильних і слабких сторін, здатність критично оцінювати інформацію, поширювану рекламою та засобами мас-медіа [30].

Цифрова компетентність займає ключове місце в системі професійних та загальних компетентностей, є основою для професійного становлення в будь-якій галузі діяльності сучасного фахівця. Наприклад, важливою характеристикою становлення майбутнього фахівця в галузі освіти є цифрова компетентність, яка входить до складу десяти основних компетентностей, прописаних у Концепції «Нова українська школа» (2016). Отже, цифрова компетентність визнається як одна із ключових компетенцій сучасної людини і займає провідне місце у їх переліку [50].

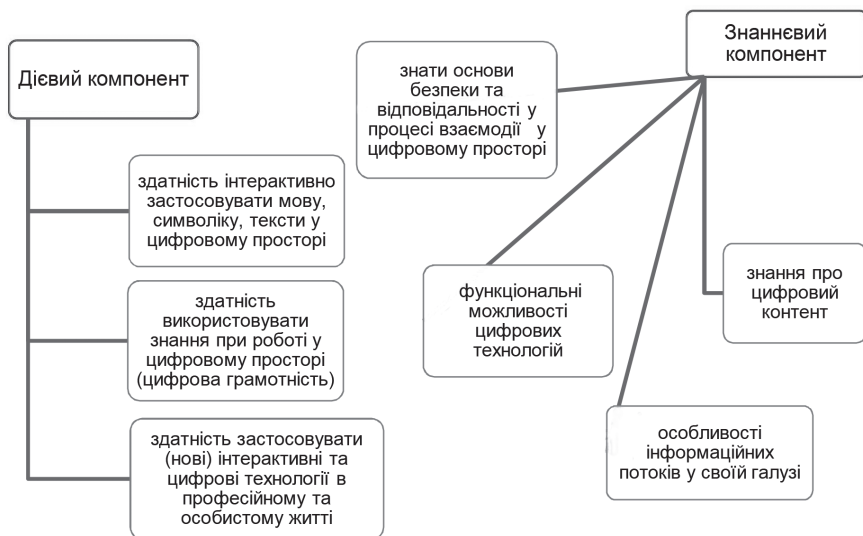


Рис. 2.2. Компоненти цифрової компетентності

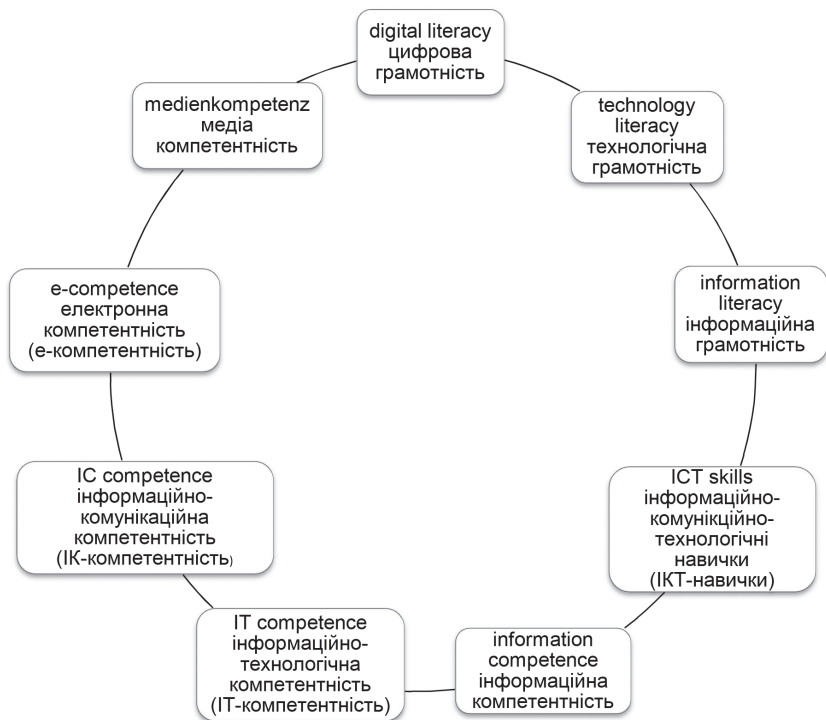


Рис.2. 3. Поняття «цифрова компетентність» у різних зарубіжних системах освіти

У дослідженні «Цифрова компетентність на практиці: рамковий аналіз» («Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks»), яке оприлюднила Європейська комісія [27], зазначено, що в Рекомендаціях Парламенту і Ради Європи від 18 грудня 2006 р. (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EU)) [26] цифрова компетентність визнана однією з восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя Lifelong Learning (LLL) у країнах Європейського Союзу. Вона визначена як здатність упевнено, критично та творчо використовувати *цифрові* технології для досягнення цілей, що належать до галузі роботи, зайнятості, навчання, дозвілля, участі в житті суспільства [26; 27]. Ця компетентність розглядається як наскрізна, що сприяє досягненню інших компетентностей, які стосуються сфери мов, математики, вміння навчатись, культурної обізнаності тощо і належать до обов'язкових компетентностей ХХІ ст., відповідно,

якщо громадянин хоче реалізувати себе у професійному та особистому житті та мати сучасні навички і знання для ефективного функціонування у суспільстві, він повинен розвивати власну цифрову компетентність [8; 27; 49; 50].

Цифрова компетентність у своїй основі має знаннєвий та дієвий компоненти (рис. 2.2).

У зарубіжних системах освіти в межах поняття «цифрова компетентність» визначають низку понять, зміст яких у багатьох випадках ототожнюється [4; 19] (рис. 2.3).

Незважаючи на велику кількість наукових робіт [1; 7; 10; 13; 18; 27; 39; 40; 42; 43; 50], присвячених питанню цифрової компетентності, єдиного підходу до тлумачення терміна «цифрова компетентність особистості» на сьогодні не існує.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що питома вага досліджень, пов'язаних із різними аспектами впровадження цифрової компетентності в різні ланки суспільного життя набуває неабиякої популярності в науковому середовищі у наші дні. Не є винятком освітній процес. Так, у рамках впровадження «цифровізації» в сучасну освітню діяльність з'являється багато нових та оновлених понять і підходів, пов'язаних з упровадженням інформаційних та комунікаційних технологій в освіту (рис. 2.4) [42].

Відзначимо, що основні дискусії навколо визначення поняття «цифрова компетентність» у минулому відбувались у межах розроблення відповідних документів міжнародними організаціями (рис. 2.5) [11].

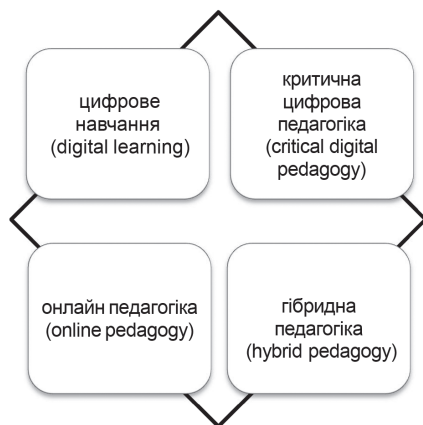


Рис. 2.4. Нові підходи в навчанні, що пов'язані із запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту

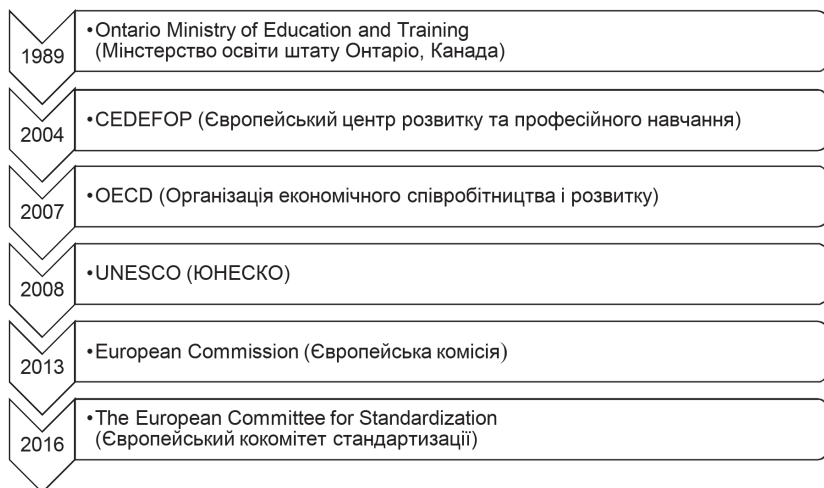


Рис. 2.5. Динаміка прийняття основних документів щодо розробки цифрової компетентності

Розбіжності, що мають місце у визначенні поняття «цифрова компетентність» стосовно формування і застосування сфери цифрових технологій, пов'язані з контекстом, у якому вони застосовуються. Наприклад, О. Овчарук, спираючись на звіти OECD, зазначає про такі тенденції, як трансформація суспільних відносин у контексті все більшого використання цифрових технологій у різних сферах його життєдіяльності: «нова економіка (new economy), е-економіка (e-economy), ІКТ-сектор (ICT sector), зумовлюють застосування різної термінології щодо сфери ІК-технологій, а це, у свою чергу, призводить до нечіткої термінології стосовно поняття "цифрова компетентність"» [11].

Розвиваючи тему визначення поняття «цифрової компетентності» (далі ЦК) не можна не вказати й інші поняття, які використовуються зарубіжними та вітчизняними вченими у значенні ЦК. До них можна віднести «цифрову грамотність» та «інформаційну грамотність». Наприклад, Американська бібліотечна асоціація (ALA) на початку XXI століття, створила стандарти компетентності у сфері інформаційної грамотності («Information Literacy Competency Standards for Higher Education»), відповідно до яких освіченою людиною може вважатися та особа, яка вміє знаходити інформацію, необхідну для професійної та побутової діяльності, знати, як користуватися цією інформацією, проводити аналіз, синтез та оцінку інформації та джерела її походження, використовуючи при цьому сучасні цифрові та комунікаційні технології [32].

Учені А. Мартін та Й. Грудзієскі, описують цифрову грамотність як поінформованість, здатність людини до належного використання цифрових інструментів та засобів для виявлення, доступу, управління, інтеграції, оцінки, аналізу та синтезу цифрових ресурсів, конструювання нових знань, створення засобів масової інформації та спілкування з іншими людьми в контексті конкретних життєвих ситуацій з метою активізувати конструктивні соціальні сили особи [35].

Схожої точки зору дотримується Н. Сороко, визначаючи «інформаційну грамотність» через вміння і навички людини, направлені на ідентифікацію інформації, здійснення її ефективного пошуку, аналіз та систематизацію, орієнтацію в інформаційних ресурсах та потоках [20].

Цінною для нашого дослідження є робота американських вчених Н. Спірес та М. Бартлетт, які акцентують увагу свого дослідження «Digital literacies and learning: Designing a path forward» саме на цифровій грамотності здобувачів освіти, де цифрова грамотність повинна бути позицією для здобувачів освіти, яка підтримує їх повну участь у суспільному житті, в якому об'єднується громадське, культурне, політичне та фінансове життя в контексті їх все більшої інтеграції з цифровими технологіями [41, с. 4].

Таким чином, на сучасному етапі розвитку цифрових технологій поняття «цифрова грамотність» має включати в себе низку таких аспектів, як організація роботи у цифровому просторі; безпека у цифровому середовищі; аналіз та синтез отриманої інформації, здатність використовувати отримані знання у професійному та приватному житті; комунікація та повага до всіх учасників процесу взаємодії у цифровому просторі. Крім того, цифрова грамотність стає основою для розвитку інформаційної культури людини. Тобто цифрова компетентність особистості на сьогодні може виступати у ролі «нової грамотності» сучасної людини, де переважна більшість суспільних відносин «переходить» у цифровий вимір.

Важливо зазначити, що «цифрова компетентність» як поняття, пов'язане з формуванням та застосуванням ІКТ, переживає трансформацію разом із поглибленням наукових розвідок у цій сфері. Варто підкреслити, що здебільшого науковці, які досліджують цифрову компетентність людини та її прояви в професійному та приватному житті зупиняються на суб'єктивній характеристиці цього поняття в контексті своїх досліджень. Тобто зміст визначення цього складного поняття зводиться до цілей та потреб конкретного дослідника, що в свою чергу призводить до необ'єктивних та оманливих результатів, де саме поняття «цифрова компетентність» трактується занадто вузько чи занадто широко. Сьогодні такі колізії у визначенні поняття «цифрова компетентність» надають ще більшої актуальності дослідженням, які ставлять за мету не підлаштування під отримані результати, а насамперед направлені на

змістовий аналіз множинних визначень цього поняття та систематизації відповідно до теперішніх реалій розвитку освіти та техніки у цифровому просторі. Іншим важливим аспектом, пов'язаним із цифровою компетентністю та її формуванням, є її відображення у змісті освіти та системі ефективної підготовки здобувачів освіти, тому що не секрет, що зараз існує багато думок та позицій різних науковців щодо компетентності, пов'язаної з «цифровізацією» усіх ланок суспільного життя людини.

Далі розглянемо різні визначення цифрової компетентності провідними науковцями в галузі педагогічних та інших наук. О. Овчарук приводить консолідоване визначення цифрової компетентності як «доведену здатність працювати індивідуально або колективно, використовуючи інструменти, ресурси, процеси і системи, які відповідають за доступ до інформації (відомостей і даних) та її оцінювання, застосовувати таку інформацію для вирішення проблем, спілкування, створення інформаційно-спрямованих рішень, продуктів і систем, а також для отримання нових знань» [11, с. 14].

У дослідженні групи вчених під керівництвом М. Леннон цифрова компетентність була визначена як інтерес, ставлення та здатність людей до належного використання цифрових технологій і засобів комунікації для доступу, управління, інтеграції та оцінки інформації; конструювати нові знання; спілкуватися з іншими, щоб ефективно брати участь у суспільстві [34, с. 8].

О. Жерновникова характеризує цифрову компетентність здобувача освіти як універсальні способи передачі, отримання, пошуку, обробки, надання, узагальнення, систематизації, перетворення інформації в знання [5, с. 223].

О. Романовський під «цифровою компетентністю» розуміє комплекс знань, умінь, навичок і рефлексійних установок майбутніх учителів у взаємодії з інформаційним освітнім середовищем [17, с. 186].

Група вчених під керівництвом М. Каравелло визначає ЦК як здатність бути в курсі швидких змін технологій, включаючи відповідні знання та вміння, здатність використовувати ІКТ належним чином для власних цілей, як особистих, так і професійних [24].

А. Добровольська у своїх дослідженнях акцентує увагу на підготовці майбутніх лікарів та провізорів медичного ЗВО та їх цифровій компетентності у межах навчання природничо-наукового циклу й називає знання, уміння навички та способи діяльності у процесі їх набуття «ІТ-компетентністю» [3, с. 93].

Цифрова компетентність передбачає впевнене, безпечне та критичне використання технологій інформаційного суспільства (анг. IST) для роботи, навчання, дозвілля та спілкування. Вона включає основні навички використання IST, а саме: використання цифрових пристро-

їв для отримання, оцінки, зберігання, виготовлення, представлення, спілкування та обміну інформацією, а також для участі у соціальних мережах в мережі Інтернет [29; 37].

Схожої точки зору щодо визначення поняття цифрової компетентності особистості дотримується й М. Раньєрі. ЦК передбачає усвідомлене та критичне використання електронних медіа та цифрових ресурсів для професійної діяльності й особистих потреб. Ця компетентність пов'язана з логічним та критичним мисленням, навичками, високим рівнем управління інформацією у цифровому просторі та добре розвиненими навичками спілкування [38].

Особливо розгалуженим та повним є визначення ЦК, надане у роботі А. Феррарі [27], це визначення групується на низці міжнародних та національних проектів та грантів і включає в себе такі складові: здатності, стратегії, цінності та обізнаності в цифровому просторі, які потрібні в процесі використання сучасних ІК-технологій; ефективність вирішення проблем, які виникають при використанні ІК-технологій; роботу з інформаційними джерелами; створення контенту та його використання в межах правових відносин у кіберпросторі; забезпечення реалізації своїх прав у цифровому просторі; вміння комунікувати з іншими користувачами та поважати їх погляди.

А. Іломякі та М. Канкаанранта визначають ЦК, як більш широку концепцію ІКТ компетентності. Вчені акцентують увагу на складових ЦК та включають до них базові навички з використання ІК-технологій, а також розуміння та знання того, як використовувати цифровий пристрій та додатки в нових і нестандартних ситуаціях, які вимагають конкретної взаємодії з цифровим середовищем для їх вирішення [31].

Визначення цифрової компетентності в освітніх рамках, наприклад, «The Digital Competence Framework 2.0» та навчальних програмах є життєво важливим, оскільки дає можливість відображати обґрунтування використання освітніх цифрових технологій в цьому процесі. Наприклад, Дж. Тондер та його колеги [46] описали чотири обґрунтування, що лежать в основі впровадження цифрових технологій в життя суспільства: економічне, освітнє, соціальне та каталітичне. Ці чотири позиції можуть визначати національну політику в галузі освітніх технологій і бути тісно пов'язаними розвитком навчальних програм у галузі формування цифрової компетентності здобувача освіти. Такі знання потенційно можуть ілюструвати основні напрямки та цілі національних навчальних програм і міжнародних рамок у цій сфері та підтримувати баланс між ними [40].

У «The Digital Competence Framework 2.0» [43] визначено концептуальну модель цифрової компетентності особистості (рис. 2.6).

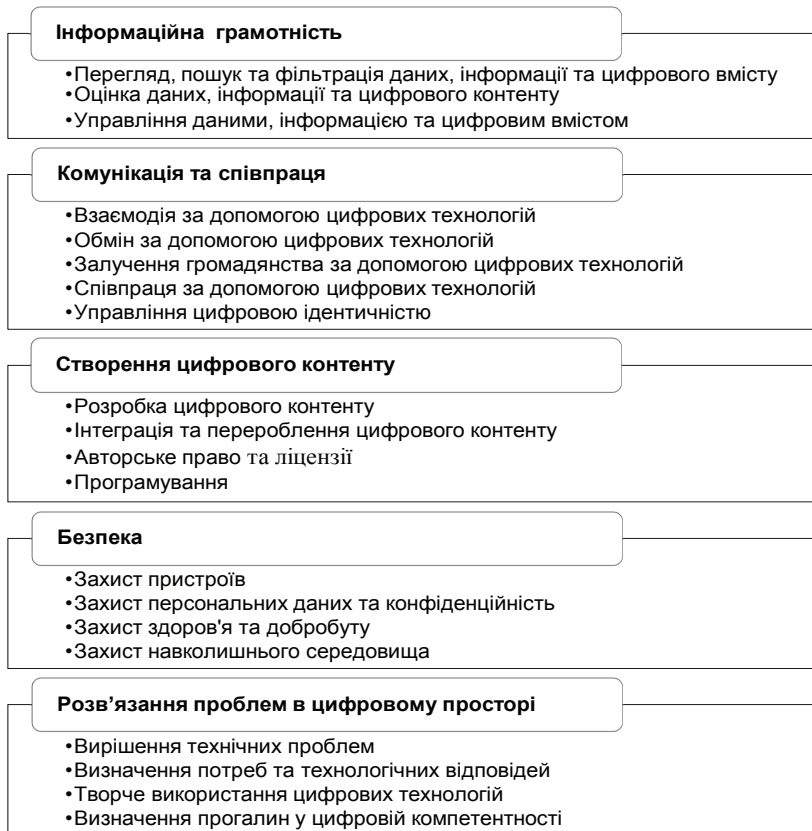


Рис. 2.6. Концептуальна модель DigComp [43]

У контексті дослідження розглянемо визначення ЦК, надане скандинавським дослідником Р. Крумсвіком. У своєму дослідженні [33] «Situating learning and digital competence» вчений розглядає ЦК педагогічного працівника в розрізі професійної здатності впроваджувати та застосовувати цифрові технології в освітньому процесі закладів освіти. Крім того, дослідник акцентує увагу на критеріях застосування цифрових технологій в освітньому процесі, а саме на важливості їх доцільного використання з урахуванням сучасних тенденцій освітніх наук та їх дидактичних можливостей, окремо наголошуючи на важливості використання цифрових технологій навчання у тісному зв'язку зі специфікою дисципліни, яка викладається, особливостями групи здобувачів освіти, конкретної теми навчального заняття [33].

Цінними для нашого дослідження є нормативні документи в галузі освіти, розроблені в Європейському Союзі (ЄС). Розглянемо більше детально Європейську рамку е-компетентності (European e-Competence Framework, E-CF). Створення цієї рамки стало можливим після консультацій з країнами-членами CEN (The European Committee for Standardization), E-CF став європейським стандартом і був опублікований у 2016 році офіційно як Європейська норма (EN) 16234. Новий формат EN надав великі можливості для подальшого розповсюдження та подальшого прийняття рамки у всіх країнах Європейського Союзу. E-CF є ключовою складовою цифрової програми Європейської комісії, направленої на використання будь-якою організацією, що займається ІКТ плануванням людських ресурсів та розвитком відповідних компетентностей. Зазначимо, що E-CF підтримує основні положення програми ЄС «The Digital Skills and Jobs Coalition», яка має на меті об'єднання зусиль провідних організацій, які направляють свої зусилля на покращення цифрових навичок громадян у Європі [44]. У E-CF провідне місце відводиться визначенню поняття цифрової компетентності та цифровим навичкам особистості як основі їх формування в процесі навчання. Так, ЦК в освіті визначається як знання відповідних педагогічних підходів і методів організації навчального процесу, а також включає такі навички, як здатність правильно обирати цифрові ресурсів та навчальні матеріали, вміння розробляти навчальні плани та програми з використанням цифрових технологій, вміння ефективно аналізувати отримані результати вносити своєчасні зміни в процесі навчання [25].

Аналізуючи різні визначання ЦК у роботах вітчизняних та зарубіжних вчених, можна часто зустріти споріднене поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність», що значною мірою збігається з узагальненим визначенням цифрової компетентності як здатності працювати з цифровими джерелами інформації та сучасними технологіями, проте ми вважаємо, що ці поняття хоча і мають багато спільного, але потребують розмежування, що можливо буде зробити у подальших дослідженнях. З огляду на це, вважаємо за необхідне проаналізувати і таке поняття, як «інформаційно-комунікаційна компетентність» (ІКТ-компетентність) в його освітньому значенні. В. Браздейкіс розглядає ІКТ-компетентність як знання, вміння, ставлення, цінності, а також індивідуальні риси особистості, які направлені на ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі [23]. У своєму дисертаційному дослідженні «The educators' competence of applying the information and communication technologies and its evaluation strategies» [23] В. Браздейкіс розділяє ІКТ-компетентність викладача на два рівні: базовий та інтегральний, а також включає до них низку компонентів (рис. 2.7).

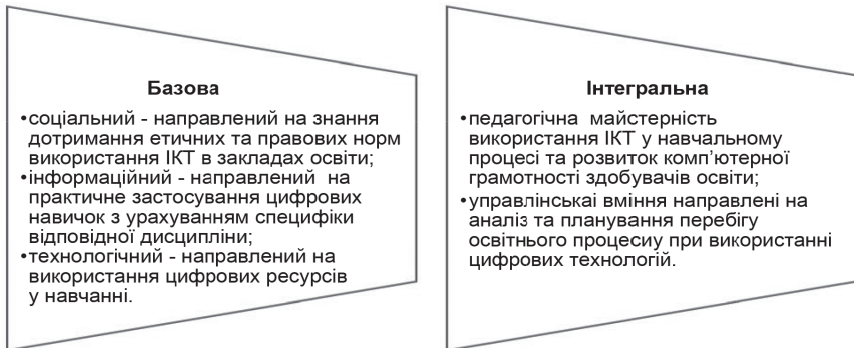


Рис. 2.7. ІКТ-компетентність викладача та її компоненти

С. Прохорова вказує на те, що цифрова компетентність педагога визначається як його здатність ефективно та результативно використовувати ІКТ у своїй професійній діяльності з метою розвитку. Вчена відносить до складових елементів цифрової компетентності низку допоміжних якостей педагога:

- технічні навички роботи з цифровими технологіями;
- здатність застосовувати цифрові ресурси в освітньому процесі;
- здатність планувати, аналізувати та керувати освітнім процесом за допомогою ІК-технологій;
- критично оцінювати ресурси та бути добре ознайомленим із соціальними та етичними аспектами їх використання.

С. Прохорова акцентує особливу увагу на коректному «підборі й аналізі матеріалів та інструментів», урахуванні специфіки навчального заняття, на якому будуть застосовуватися цифрові засоби навчання [13].

С. Скотт розкриває поняття «цифрової компетентності» як здатність особистості використовувати цифрові ресурси, усвідомлювати та критично оцінювати різні аспекти отримання контенту у цифровому просторі та ефективно комунікувати в умовах цифрового простору. Вчений виділяє низку складових частин ЦК особистості: ефективно та безпечно використовувати технологічні можливості ПК та інших гаджетів для вирішення різноманітних задач; цифрова грамотність в інформаційному та медійному полі направлена на пошук, обробку та зберігання інформації, створення цифрового контенту; онлайн комунікація з учасниками кіберпростору [39].

Цифрова компетентність є великим та складним конструктом, її зміст складається з багатьох складових й утворює загальну модель, яка складається з інструментальних умінь і знань, ставлення (у багатьох проявах) та розвинених умінь і знань, що в своїх дослідженнях приводить К. Ала-Мутка (рис. 2.8).



Рис. 2.8. Модель цифрової компетентності

Крім того, працюючи з різними нормативно-правовими актами Європейського Союзу в галузі освіти вчена дійшла до висновку, що рушійною силою розвитку ЦК особистості є її цифрові знання й уміння, які проявляються в когнітивному, технологічному та інших компонентах [22].

Освітні перетворення пов'язані з упровадженням цифрових технологій та більш технологічних засобів передачі інформації змушують реформувати і вітчизняну систему освіти. Надмірна бюрократизація, притаманна нашій освітній системі, уповільнює ці процеси, але, не дивлячись на це, з'являються нові підходи та концепції розвитку освіти. Наприклад, вже більше трьох років триває реформа шкільної освіти під назвою «Нова українська школа» (НУШ), де однією з ключових компетентностей здобувача освіти є ЦК. Ці зрушення мають позитивний характер та направлені на розвиток сучасної дитини.

На сьогодні поняття ЦК особистості розвивається і доповнюється, проте у вітчизняній освітній думці воно ще приживається і нерідко можна зустріти неоднозначне тлумачення та розуміння цього поняття. Слушною є думка вчених [11; 13] про те, що поняття ЦК являє собою найбільш доцільне вираження компетентності людини в галузі ІК-технологій.

За визначенням Л. Гаврилової, найбільш уживаним означенням ЦК виступає інтегрована здатність особистості, до складу якої входять знання, уміння, досвід, цінності та ставлення, що можуть бути реалізовані в загальному вигляді на практиці [1].

Цінним для нашого дослідження є узагальнене бачення необхідних складових ЦК, яке дала О. Сисоєва, спираючись на дослідження зарубіжних та вітчизняних фахівців у галузі цифрової освіти [18] (рис. 2.9).

Таким чином, провівши аналіз різних точок зору вітчизняних та зарубіжних вчених, організацій та структур щодо визначення суті поняття ЦК особистості, ми дійшли висновку, що ЦК в своїй основі має низку базових елементів, таких як знання та уміння працювати в цифровому

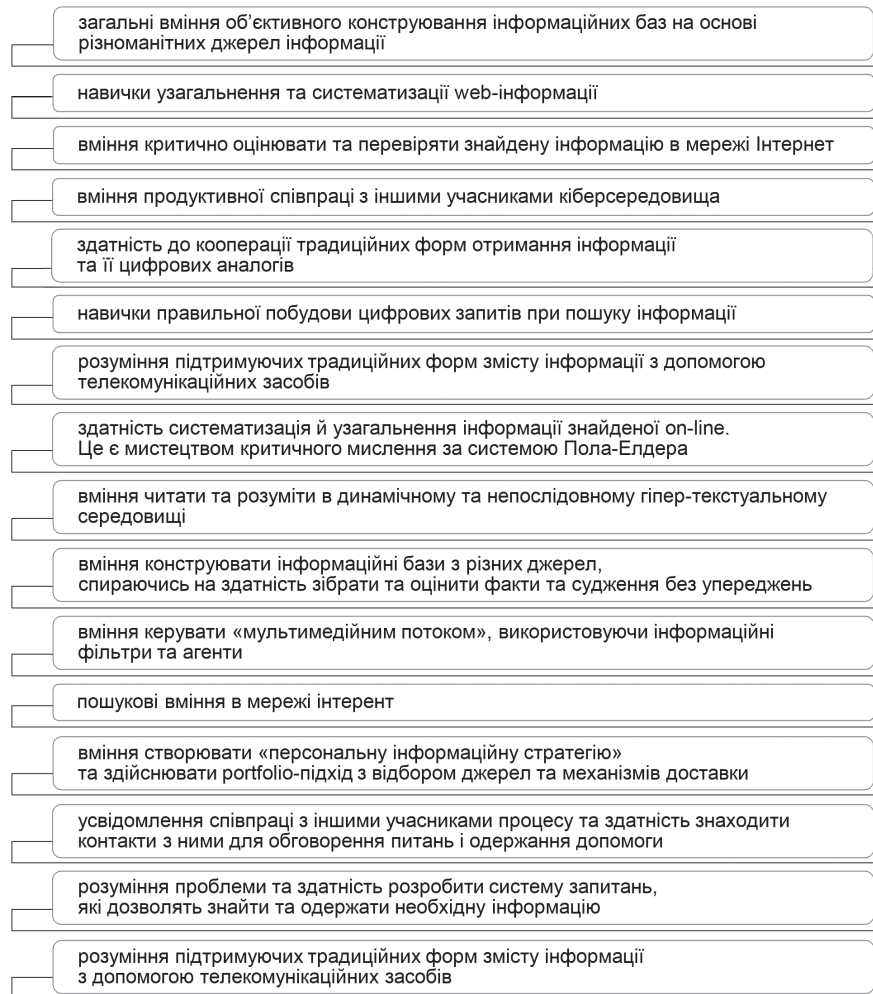


Рис. 2.9. Складові цифрової компетентності

середовищі, здатність взаємодіяти та комунікувати з різними суб'єктами у кіберпросторі, уміння шукати та аналізувати інформацію, здатність до відповідальної поведінки в процесі створення та розповсюдження цифрового контенту, знання операційних і технологічних можливостей техніки, з якою необхідно взаємодіяти. Крім того, потрібно чітко окреслити важливість ЦК в освітній діяльності, тому що сучасне покоління здобувачів освіти має незрівнянно більші можливості для розвитку своїх умінь у цифровому середовищі порівняно з тією ситуацією, що була навіть 10 років тому, стрімкий розвиток соціальних мереж і їх трансформація в платформи для створення онлайн-ідентичностей та майданчиків для просування важливих ідей і тенденцій стає дієвим інструментом взаємодії між педагогом та здобувачем освіти. Іншою важливою функцією ІК-технологій в освіті стає побудова принципово нової моделі навчання, де питома вага пошукової діяльності значно збільшується та в перспективі зможе значно збагатити навчальний процес, проте існують і ризики, пов'язані з розривом у розумінні важливості цифрових технологій між поколіннями. Адже, як зазначалося вище, сучасні здобувачі освіти вже змалечку інтегровані в інформаційно-цифровий простір, що потребує відповідного підходу в процесі передачі знань від старшого покоління до молоді.

Варто відмітити, цінність цифрових технологій для розвитку критичного мислення та творчості. У першому випадку сучасна молодь має найбільший доступ до інформації за всю історію людства, тому важливо приділяти особливу увагу процесу критичного сприйняття отримуваної інформації. З метою розвитку цих вмінь можна впроваджувати спеціальні предмети (покликані дати знання та вміння в галузі аналізу й використання отриманої інформації) в закладах освіти. Щодо розвитку творчості здобувачів освіти, сучасні цифрові технології та засоби навчання створюють можливості для креативності, розбудови і втілення власних ідей без вкладання значних ресурсів, на сьогодні майже кожний має гаджети, які можуть задовольнити ці потреби, їх розумне використання в освітньому процесі може значно збагатити арсенал ефективних шляхів розбудови вітчизняної освіти.

Говорячи про перспективи застосування цифрових технологій у вітчизняних суспільних відносинах, чи-то економіка чи освіта, потрібно чітко розуміти, які є сильні або слабкі сторони цього складного утворення, які є ресурси для їх розвитку тощо. У контексті вищезазначеного, розглядаючи питання, пов'язані з ЦК особистості, варто згадати такий важливий показник готовності країни до розвитку та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в суспільні відносини, як Індекс мережної готовності (WEF-INSEAD Network Readiness Index (NRI)). Починаючи з 2001 року, в рамках Всесвітнього Економічного Форуму (ВЕФ) видається щорічна доповідь «Глобальні

інформаційні технології», метою якої є, вимірювання рушійних факторів розвитку в ІК-технологій в усьому світі, використовуючи Індекс мережевої готовності (NRI).

З часом NRI еволюціонував і зараз оцінює стан мережевої готовності з використанням 53 індивідуальних показників для кожної із 139 економік, які в ньому індексуються. Отримані результати за допомогою NRI дозволяють визначити пріоритетні сфери розвитку, щоб більш повно використовувати ІК-технології для соціально-економічного розвитку держави [45]. Важливо відзначити, що місце у цьому рейтингу може виступати індикатором готовності суспільства та держави брати участь у розвитку ІК-технологій. Україна у цьому рейтингу посідає 59 місце згідно з даними сайту KNOEMA (<https://knoema.com/atlas/topics/World-Rankings/World-Rankings/Networked-readiness-index>), що показує значну динаміку приросту порівняно з 2015 р. Але не дивлячись на позитивну динаміку впровадження цифрових технологій у вітчизняні суспільні відносини згідно з NRI, українське суспільство має докласти багато зусиль для подальшого впровадження цифрових технологій в усі сфери його життя.

До шляхів покращення ситуації можна віднести: удосконалення вітчизняної нормативно-правової бази, пов'язаної з функціонуванням та професійною діяльністю у цифровому просторі, що також потребує покращення та інтеграції з міжнародними правовими інституціями щодо права інтелектуальної власності, що дуже часто негативно впливає на мотивацію «виведення» цифрових продуктів на ринок; державну підтримку впровадження реально діючих цифрових продуктів через їх апробацію в державному секторі та в освіті зокрема; покращення потребує «реальне» навчання як ІТ-фахівців, так і звичайних користувачів, потрібно у зрозумілій формі пояснювати та мотивувати, покращувати власні цифрові навички, що у майбутньому можуть стати основою цифрової культури особистості. Відповідно до вищезазначеної доповіді ВЕФ [45] розвиток інформаційно-цифрового середовища країни безпосередньо визначає її конкурентоспроможність в економічному плані та в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 2

1. Гаврілова Л., Топольник Я. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.
2. Делор Ж. Образование: необходимая утопия. М.: Педагогика, 1998. 32 с.
3. Добровольська А. Поняття «цифрова компетентність» і його трактування в контексті вищої освіти майбутніх лікарів і провізорів. А. М. Добро-

- вольська // Основные направления развития педагогической науки (г. Чернигов, 20–21 октября 2017 г.). Херсон: Издательский дом «Гельветика», 2017. С. 93.
4. Добровольська А. М. Формування IT-компетентності майбутніх фахівців як педагогічна проблема. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2017. Вип. 3(13). С. 45–56.
 5. Жерновникова О. Психологічний аспект реалізації дистанційних освітніх технологій у навчальний процес майбутніх учителів математики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ, 2017. Вип. 2. С. 219–225.
 6. Иванова О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. Компетенции в образовании: опыт проектирования. М.: ИНЭК, 2007. С. 71–78.
 7. Наливайко О. Визначення рівня сформованості цифрової компетентності здобувача освіти за допомогою програми «The digital competency wheel». *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 15–16 травня. 2019 р. Харків, 2019. С. 97–100.*
 8. Наливайко О. Манченко О., Рудченко О. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців журналістики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Вип. 44. С. 169–177.
 9. Наливайко О. Формування інформаційно-цифрової компетентності як результату професійної підготовки студентів класичних університетів. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 40. С. 129–134.
 10. Наливайко О. Stop Motion проекти як засіб формування цифрової компетентності здобувача освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Вип. 45. С. 13–21.
 11. Овчарук О. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору: посібник / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук; НАПН України, Ін-т інформ. технолог. і засобів навч. К.: Атіка, 2014. С. 7–16.
 12. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 року, № 1392. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-reguested/state-standatds/>.
 13. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 113–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24
 14. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. 2-е изд. СПб., 2003. 1096 с.
 15. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / [пер. с англ.: Ю. И. Турчанинова, Э. Н Гусинский]. М.: Когито-Центр, 2001. [2-е изд., испр.]. 142 с.

16. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова. К., 2014. 120 с.
17. Романовський О. та інші. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів математики: констатувальний етап. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65. № 3. С. 184–200.
18. Сисоєва О. Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти: зб. наук. пр.* 2010. Вип. 7. С. 356–358.
19. Сороко Н. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності у країнах Європи. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору: посібник / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук; НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. К.: Атіка, 2014. С. 149–167.
20. Сороко Н. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. К., 2012. 256 с.
21. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: http://zakinppo.org.ua/2010_01_18_13_44_15/233_2010_08_25_07_10_49
22. Ala-Mutka K. «Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxembourg: IPTSJRC», 2011. URL: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699>
23. Brazdeikis V. The educators' competence of applying the information and communication technologies and its evaluation strategies: summary of dissertation. Kaunas: Kaunas University of Technology, 2007. 367 p.
24. Caravello M., Huertas-Abril C. A., & Gómez-Parra M. E. Improving Teachers' Digital Competence to Bridge the Language Gap. In C. Huertas-Abril, & M. Gómez-Parra (Eds.), *International Approaches to Bridging the Language Gap*. Hershey, PA: IGI Global. 2020. P. 67–82.
25. European E-competence Framework. Version 3.0. URL: www.ecompetences.eu.
26. European Union. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 2006. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>
27. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. 92 p. URL: <https://www.ifap.ru/library/book522.pdf>
28. Hager P. Is there a cogent philosophical argument against competency standards? *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic: Problems of Educational Content and Practices*. Florence, KY, USA: Routledge, 1998. P. 399–415.
29. Huertas-Abril C. A. Implementation of Cooperative Learning Strategies to Create 3D-Videos in EFL Teacher Training. In L. Makewa (Ed.), *Theoretical*

- and Practical Approaches to Innovation in Higher Education. Hershey, PA: IGI Global. 2020. P. 17–41.
30. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.
 31. Ilomäki L., Kankaanranta M. The Information and Communication Technology (ICT) Competence of the Young. In L. Tan Wee Hin, & R. Subramaniam (Eds.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. Hershey, PA: IGI Global. 2009. P. 101–118.
 32. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago: ALA (Association of College & Research Libraries), 2000. 17 p URL: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>
 33. Krumsvik R. Situated learning and digital competence. *Education and Information Technology*. 2008. № 4 (13). 279–290.
 34. Lennon M., Kirsch I., Von Davier M., Wagner M. and Yamamoto K. Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment: Report to Network A, ETS and NIER, ACER. 2003.
 35. Martin A., & Grudziecki J. DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 2006. № 5(4). 249–267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
 36. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence». *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. No. 1. P. 1–14.
 37. Olofsson A., Lindberg O. J. An Ethical Perspective on ICT in the Context of the Other. In T. Hansson (Ed.), *Handbook of Research on Digital Information Technologies: Innovations, Methods, and Ethical Issues*. Hershey, PA: IGI Global. 2008. P. 506–521.
 38. Ranieri M. Cyberspace's Ethical and Social Challenges in Knowledge Society. In A. Cartelli, M. Palma (Eds.), *Encyclopedia of Information Communication Technology*. Hershey, PA: IGI Global. 2009. P. 132–138.
 39. Scott C. «The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?» UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, no. 15]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>.
 40. iddiq Fazilat. A Comparison Between Digital Competence in Two Nordic Countries' National Curricula and an International Framework: Inspecting their Readiness for 21st Century Education pages, 2018. Vol. 14. P. 144–159.
 41. Spires H., Bartlett M. Digital literacies and learning: Designing a path forward. Friday Institute White Paper Series. 2012. URL: <https://www.fi.ncsu.edu/wp-content/uploads/2013/05/digital-literacies-andlearning.pdf>
 42. Stommel J. Critical Digital Pedagogy: a definition, Hybrid Pedagogy. A digital journal of learning, teaching and technology, Nov. 2014. URL: <http://www.hybridpedagogy.com/journal/critical-digital-pedagogy-definition/>.
 43. The Digital Competence Framework 2.0. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/dig-comp/digital-competence-framework>
 44. The Digital Skills and Jobs Coalition. URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-skills-jobs-coalition>

45. The Global Information Technology Report 2016. URL: http://www3.weforum.org/docs/GITR2016/ WEF_GITR_Full_Report.pdf
46. Tondeur J., van Braak J., Valcke M. Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*. 2007. № 38. P. 962–975.
47. Trace A. Jr. What Ivan Knows That Johnny Doesn't. New York: Random House, 1961. 213 p.
48. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66. P. 297–333.
49. Zhernovnykova O., Nalyvaiko O., Chornous N. Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Pedagogy and Psychology*. 2017. № 58. P. 32–41.
50. Zhernovnykova O., Nalyvaiko O., Nalyvaiko N. Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School. Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine. Vienna: Premier Publishing, 2019. P. 208–216.

REFERENCES TO THE CHAPTER 2

1. Ghavrilo L. Gh., & Topoljnyk Ja. V. Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. No 61(5). P. 1–14.
2. Delors J. Education: a necessary utopia. Moscow: Pedagogy. 1998.
3. Dobrovoljsjka A. The concept of «digital competence» and its interpretation in the context of higher education of future doctors and pharmacists. «The main directions of development of pedagogical science» (Chernigov, October 20-21, 2017). Kherson: Helvetica Publishing House.
4. Dobrovoljsjka A. Formation of IT competence of future specialists as a pedagogical problem. *Physical and Mathematical Education*. 2017. No 3 (13). P. 45–56.
5. Zhernovnykova O. Psychological aspect of the implementation of distance learning technologies in the educational process of future teachers of mathematics. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*. 2017. No 2. P. 219–225.
6. Ivanova O. Competence-based approach in relation to knowledge-oriented and culturological. *Competencies in Education: Design Experience*. Moscow: INEC, 2007. P. 71–78.
7. Nalyvaiko O. Diagnostics of the formation of digital competence in the process of intellectual development of students. Kharkiv : VNNOT. 2019.
8. Nalyvaiko O. Manchenko O., Rudchenko O. Formation of information and digital competence of future journalism specialists. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2019. 44. P. 169–177.

9. Nalyvaiko O. Formation of Information and Digital Competence as a Result of Professional Training of Students of Classical Universities. *Pedagogical almanac*. 2018. No 40. P. 129–134.
10. Nalyvaiko O. Stop Motion Projects as a Means of the Formation Students Digital Competence. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2019. No 45. P. 13–21.
11. Ovcharuk O. Information and communication competence as a subject of discussion: international approaches. Formation of information and communication competencies in the context of European integration processes of creating information educational space. Kyiv: Attica. 2014.
12. On approval of the State standard of basic and complete general secondary education dated November 23, 2011, No 1392. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standatds/>.
13. Prokhorova S. The concept of digital competence of a foreign language teacher in the world educational space. *Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical sciences*. 2015. No 4. P. 113–116.
14. *Psychological Encyclopedia*. Saint Petersburg : Peter. 2003.
15. Raven J. Pedagogical testing: Problems, misconceptions, prospects [Translation from English: Turchaninova Yu. I., Gusinsky E. N.]. Moscow: Cogito-Center. 2001.
16. Development of educational programs: guidelines. Kyiv: State Enterprise “Priorities”. 2014.
17. Romanovskiy O. H., Grineva V. M., Zhernovnykova O. A., Shtefan L. A., & Fazan V. V. Formation OF Future Mathematics Teachers’ Digital Competence: Ascertain Stage. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. No 65(3). P. 184–200.
18. Sysojeva O. Formation of digital information competence in future teachers of technology by means of multimedia. *Current issues of mathematics, physics and technological education*. 2010. No 7. P. 356–358.
19. Soroko N. Development of information and communication competence of teachers of philological specialty in European countries. Formation of information and communication competencies in the context of European integration processes of creating information educational space: a guide. Kyiv: Attica. 2014.
20. Soroko N. Development of information and communication competence of teachers of philological specialty in a computer-oriented environment. (Dissertation of the candidate of pedagogical sciences), Institute of information technologies and Learning Tools of NAPS of Ukraine, Kiev. 2012.
21. Khymynecj V. (2010). Competence approach to teacher professional development. *Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education*, 13. URL: http://zakinppo.org.ua/2010_01_18_13_44_15/233_2010_08_25_07_10_4948
22. Ala-Mutka K. Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxembourg: IPTSJRC. 2011. URL: <http://iptsjrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699>.

23. Brazdeikis V. The educators' competence of applying the information and communication technologies and its evaluation strategies: (Summary of dissertation). Kaunas: Kaunas University of Technology. 2007.
24. Caravello M., Huertas-Abril C. A., & Gómez-Parra M. E. Improving Teachers' Digital Competence to Bridge the Language Gap. In C. Huertas-Abril, & M. Gómez-Parra (Eds.), *International Approaches to Bridging the Language Gap*. Hershey, PA: IGI Global. 2020.
25. European E-competence Framework. Version 3.0 (2014). URL: www.ecompetences.eu.
26. European Union. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>.
27. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2012. URL: <https://www.ifap.ru/library/book522.pdf>.
28. Hager P. Is there a cogent philosophical argument against competency standards? *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic: Problems of Educational Content and Practices*. Florence, KY, USA: Routledge. 1998.
29. Huertas-Abril C. A. Implementation of Cooperative Learning Strategies to Create 3D-Videos in EFL Teacher Training. In L. Makewa (Ed.), *Theoretical and Practical Approaches to Innovation in Higher Education*. Hershey, PA: IGI Global. 2020.
30. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasbourg. 1997.
31. Ilomäki L., Kankaanranta M. The Information and Communication Technology (ICT) Competence of the Young. In L. Tan Wee Hin, & R. Subramaniam (Eds.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. Hershey, PA: IGI Global. 2009.
32. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago: ALA (Association of College & Research Libraries). 2000. URL: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf>.
33. Krumsvik R. Situated learning and digital competence. *Education and Information Technology*. 2008. No 4 (13). pp. 279–290.
34. Lennon M., Kirsch I., Von Davier M., Wagner M. & Yamamoto K. *Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment: Report to Network*. A, ETS and NIER, ACER. 2003.
35. Martin A., & Grudziecki J. DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 2006. 5(4), pp. 249–267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>.
36. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» [Text]. *American Psychologist*. 1973. No 28(1). P. 1–14.

37. Olofsson A., Lindberg O. J. An Ethical Perspective on ICT in the Context of the Other. In T. Hansson (Ed.), *Handbook of Research on Digital Information Technologies: Innovations, Methods, and Ethical Issues*. Hershey, PA: IGI Global. 2008.
38. Ranieri M. Cyberspace's Ethical and Social Challenges in Knowledge Society. In A. Cartelli, M. Palma (Eds.), *Encyclopedia of Information Communication Technology*. Hershey, PA: IGI Global. 2009.
39. Scott C. «The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?» UNESCO Education Research and Foresight, Paris. 2015. [ERF Working Papers Series, no. 15]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>.
40. Siddiq Fazilat. A Comparison Between Digital Competence in Two Nordic Countries' National Curricula and an International Framework: Inspecting their Readiness for 21st Century Education pages, *Seminar.Net*. 2018. 14. P. 144–159.
41. Spires H., Bartlett M. Digital literacies and learning: Designing a path forward. *Friday Institute White Paper Series*. URL: <https://www.fi.ncsu.edu/wpcontent/uploads/2013/05/digital-literacies-andlearning.pdf>.
42. Stommel J. Critical Digital Pedagogy: a definition, Hybrid Pedagogy. *A digital journal of learning, teaching and technology*. URL: <http://www.hybridpedagogy.com/journal/critical-digital-pedagogy-definition/>.
43. The Digital Competence Framework 2.0. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/dig-comp/digital-competence-framework>.
44. The Digital Skills and Jobs Coalition. URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-skills-jobs-coalition>.
45. The Global Information Technology Report 2016. URL: http://www3.weforum.org/docs/GITR2016/WEF_GITR_Full_Report.pdf.
46. Tondeur J., van Braak J., Valcke M. Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*. 2007. No 38. P. 962–975.
47. Trace A. Jr. *What Ivan Knows That Johnny Doesn't*. New York: Random House. 1961.
48. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*. 1959. No 66. P. 297–333.
49. Zhernovnykova O., Nalyvaiko O., Chornous N. Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Pedagogy and Psychology*. 2017. No 58. P. 32–41.
50. Zhernovnykova O., Nalyvaiko O., Nalyvaiko N. Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School. Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine. Vienna : Premier Publishing. 2019.

Розділ 3



ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСТВА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.04>

Жукова Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-8293>

- **Анотація.** Актуальність проблеми формування соціальної компетентності
- визначено через потреби життя людини в багатогранному суспільстві та той
- широкий спектр завдань, що ставить соціум перед нею.

Зазначено, що дослідження цього феномену представлено у площині таких наук, як-от: соціологія, психологія, педагогіка.

Вказано сфери життєдіяльності, де виявляється соціальна компетентність: навчальну, професійну, пізнавальну, інтелектуальну, перетворювальну, творчу, ігрову.

Виокремлено напрями дослідження феномену соціальної компетентності: соціальна компетенція як складник соціальної компетентності; соціальна компетентність як інтегральне новоутворення індивіда; соціальна компетентність як визначена сукупність парціальних компетентностей, кожна з яких може розглядатися як самостійна одиниця дослідження.

Акцентовано увагу на загальнолюдському, професійному, особистісному аспектах вивчення соціальної компетентності та тих індивідуальних якостях, що є яскравою характеристикою людини як представника соціуму: відкритість, ініціативність, відповідальність, співпереживання, співчуття, комунікабельність, критичність, старанність. До здібностей як до індивідуально-психологічних стійких властивостей індивіда, що забезпечують успішну життєдіяльність, віднесені: свідомо дія, комунікація, встановлення продуктивних контактів з іншими членами суспільства, рефлексія й саморефлексія.

Дано власне тлумачення соціальної компетентності як такої інтегральної якості або характеристики особистості здобувача освіти, що складається з низки

взаємопов'язаних та взаємообумовлених парціальних компетентностей (соціально-культурної, соціально-комунікативної, соціально-особистісної, соціально-лідерської, соціально-професійної).

Визначено компоненти сформованості соціальної компетентності у здобувачів освіти: мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний.

Виокремлено дві групи функцій соціальної компетентності: загальні та часткові. До першої групи увійшли функції, що вказують на загальний напрямок діяльності людини, не залежать від індивідуальних особливостей особистості, віддзеркалюють її діяльність як члена суспільства. Це такі функції: аксіологічна, кумулятивна, прикладна, поведінкова, адаптаційна, регулятивна, орієнтаційна, трансляції, інтеграційна, соціалізацій, рольова, статусна. Часткові функції враховують особливості психічного стану студентів. До їхнього складу віднесено: ціннісно-смыслову, мотиваційно-цільову, навчально-пізнавальну, адаптивно-перетворюючу та рефлексійно-оцінну.

Зазначено, що знання змісту вказаних функцій вказує на характер діяльності науково-педагогічних працівників із формування соціальної компетентності у студентської молоді та визначає напрями її подальшого розвитку у закладі вищої освіти на засадах контекстного, імітаційно-ігрового, ситуаційного, діяльнісного підходів.

Доведено, що рівень володіння індивідом компетентністю зазначеного виду характеризує здатність людини до продуктивної взаємодії у суспільстві; забезпечує їй особистий комфорт, добробут, професійну результативність; дозволяє успішно функціонувати в соціумі.

Ключові слова: загальні та часткові функції; імітаційно-ігровий, ситуаційний, діяльнісний підходи; індивідуальні характеристики; інтегральна якість; компоненти сформованості; контекстний; напрями дослідження; парціальні компетентності; соціальна компетентність; сфери життєдіяльності.

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUE

Oksana Zhukova, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy of Psychology Faculty. Associate Professor Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University room 612, 6 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, edu.pedagogika@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-9724-9598>.

■ **Abstract.** The relevance of the issue of formation of social competence is determined by the needs of human life in a multifaceted society and the wide range of tasks that it sets to them.

It is stated that the study of this phenomenon is introduced in the field of such sciences as: sociology, psychology, pedagogy.

The spheres of life, where social competence is indicated, are pointed out: educational, professional, cognitive, intellectual, transformative, creative, game.

The directions of research of the phenomenon of social competence are singled out: social competence as a component of social competence; social competence as an integral new formation of the individual; social competence

as a defined set of partial competencies, each of which can be considered as an independent unit of research.

Emphasis is placed on the common human, professional, personal aspects of the study of social competence and those individual qualities that are a bright characteristic of a person as a representative of society: openness, initiative, responsibility, empathy, compassion, communicational skills, critical thinking, diligence. Abilities, such as individual-psychological stable characteristics of an individual, that ensure their successful life, include: conscious action, communication, establishing productive contacts with other members of society, reflection and self-reflection.

The interpretation of social competence as such an integral quality or characteristic of a higher education seeker's personality is given, which consists of a number of interconnected and interdependent partial competencies (socio-cultural, socio-communicative, socio-personal, socio-leadership, socio-professional).

The components of the formation of social competence of higher education seekers are determined: motivational-ideological, cognitive, activity-operational, individual-reflective.

The two groups of functions of social competence are pointed out: general and partial. The first group includes functions that indicate the general direction of human activity, they do not depend on personal characteristics of an individual, reflect their activities as a member of society. These are the following functions: axiological, cumulative, applied, behavioral, adaptive, regulatory, orientational, translation, integrational, socialization, role, status. Partial functions take into account the peculiarities of mental state of students. They include: value-semantic, motivational-target, educational-cognitive, adaptive-transforming and reflective-evaluative one.

It is noted that knowledge of the content of the functions stated indicates the nature of research and teaching staff in the formation of social competence of student youth and determines the directions of its further development in higher education institutions on the basis of contextual, simulation-game, situational, activity approaches.

It is proved that the level of an individual's mastery of the competence stated characterizes a person's ability to interact productively in society; provides them with personal comfort, well-being, professional efficiency; allows them to function successfully in society.

Key words: general and partial functions; simulation-game, situational, activity approaches; individual characteristics; integral quality; components of formation; contextual; research areas; partial competences; social competence; spheres of life.

Актуальність проблеми формування соціальної компетентності молоді визначається потребами життя людини в багатогранному суспільстві та тим широким спектром завдань, що ставить соціум перед нею, а саме: бути мобільним і затребуваним на ринку праці, адекватно реагувати на виклики сучасності, відповідати соціальним очікуванням, прагнути до особистісного й професійного зростання, навчатися упродовж життя.

Отже, сучасне суспільство зацікавлене в підготовці компетентних фахівців, які спроможні до: виконання соціальних ролей; успішної соціалізації; здійснення соціально-значущої продуктивної діяльності; визначення стратегій власного розвитку, а також розвитку групи або колективу; досягнення поставлених цілей та вирішення відповідних до них завдань, що корелюють із цілями розвитку держави.

Готовність до виконання окреслених завдань забезпечується сформованістю соціальної компетентності, що виявляється в різних сферах життєдіяльності людини: навчальній, професійній, пізнавальній, інтелектуальній, перетворювальній, творчій, ігровій (рис. 3.1). Рівень володіння особистістю компетентністю зазначеного виду характеризує її здатність до продуктивної взаємодії у суспільстві; забезпечує їй особистий комфорт, добробут, професійну результативність; дозволяє успішно функціонувати в соціумі.

Як явище, що підлягає вивченню та переосмисленню, феномен соціальної компетентності розглядається багатьма дослідниками у площині таких наук, як-от: соціологія, психологія, педагогіка (рис. 3.2).

З позицій соціологічної науки вивченню підлягають внутрішні механізми побудови та розвитку суспільства, його структур, взаємозв'язок і взаємовплив соціальних дій людей, відносини між ними та соціумом.

Психологія як наука про закономірності діяльності індивіда та його психічного життя робить акцент на механізмах психіки та її різноманітних проявах у процесі життєдіяльності людини.

У контексті педагогічної науки, що вивчає закономірності передачі старшими поколіннями соціального досвіду молодшим, досліджуються явища дійсності, які детермінують процеси становлення і розвитку особистості під час цілеспрямованої взаємодії вихователя із суспільством на різних стадіях її розвитку та у різних сферах діяльності.



Рис. 3.1. Сфери життєдіяльності, де виявляється соціальна компетентність



Рис. 3.2. Дослідження феномену соціальної компетентності з позицій різних наук

Різнобічний аналіз праць дослідників вказаного феномену до- вів, що у наукових джерелах, попри спроб визначення спільних ха- рактеристик та рис, не існує чіткого тлумачення поняття «соціальна компетентність» через несхожість умов її прояву та індивідуальних особливостей конкретного індивіда. Теоретичні положення, на яких ґрунтується те чи інше визначення, доповнюють та збагачують один одне, але ж, на наше переконання, різнобарвність існуючих тлума- чень обумовлена станом розвитку сучасної науки, рівнем взаємодії соціальних інститутів й установ із представниками суспільства, спек- тром завдань, які слід вирішити на конкретному відрізку часу на під- ґрунті впровадження нових підходів та їх положень, що визначають зміст освіти.

Оновлення змісту освіти на засадах компетентнісного підходу є ба- зисом розробки стандартів вищої освіти нового покоління в Україні [42]. Відповідно до Національної рамки кваліфікацій (НРК), де вказано на низку компетентностей, що мають бути сформованими у майбутніх фахівців, загальним (універсальним) компетентностям відведено чільне місце. Їх формування визначається впливом зовнішніх та внутрішніх факторів та має вирішальне значення як для особистісного, так і для про- фесійного зростання здобувача вищої освіти.

Загальні або універсальні компетентності, зазначені у НРК, корелю- ють із компетентностями проекту Tuning Educational Structures in Europe [50, с. 32–40]. Зміст багатьох із них є близьким до змісту соціальної ком- петентності, що визнається сучасними дослідниками ключовою компе- тентністю здобувачів освіти.

Як вид ключових, соціальна компетентність тлумачиться як:

- соціальна якість особистості, характеристиками якої є розуміння законів соціальної дійсності, усвідомлення базисних основ суспільного життя; вибір власної траєкторії життя відповідно до вимог соціуму [14, с. 7–8];

- здатність індивіда співвідносити, порівнювати, зіставляти процеси, що відбуваються у соціальній реальності, із процесами, що відбуваються на рівні його емоційно-вольової сфери [8, с. 30];

- процес формування індивіда через вплив соціальних умов [7, с. 55], які призводять до утворення в нього низки взаємодоповнюючих та взаємопов'язаних компонентів емоційної, когнітивної, поведінкової сфер [7, с. 60];

- якісна характеристика процесу соціалізації [30, с. 20];

- процес активної взаємодії людини з соціумом [9; 49];

- спроможність індивіда брати на себе відповідальність за здійснені ним вчинки та дії, вирішувати без насильства конфліктні ситуації, усвідомлювати необхідність активної позиції у процесі вдосконалення демократичних інститутів суспільства [64, с. 11–12];

- основа «політичної коректності» особистості [40], сформованість якої має вплив на здійснення людиною оцінювання подій, а також визначає її здатність відстоювати та захищати свої інтереси й права як громадянина.

Зарубіжні вчені [66] вказують на те, що цей вид компетентностей є основою для оволодіння особистістю певною соціальною роллю й виконання нею відповідного рольового репертуару відповідно до загальноприйнятих у суспільстві норм, установок, системи відносин між людьми. Акцентується увага на положенні про те, що соціальна компетентність є умовою, необхідною для формування індивідом інших компетентностей [65].

Зазначений вид компетентності трактується як соціально-типовий зразок поведінки, що дозволяє людині адаптуватися до умов конкретного соціуму [67], в якому відбуваються процеси її становлення й розвитку.

Соціальні інтереси, когнітивні процеси, соціальний інтелект, інтеракція, комунікація, соціальна перцепція, мотивація, можуть виступати компонентами соціальної компетентності [68; 69]. У сукупності вони стають базисом формування будь-якої «надкомпетентності».

У нашій роботі ми виокремлюємо такі напрями дослідження феномену соціальної компетентності: соціальна компетенція як складник соціальної компетентності; соціальна компетентність як інтегральне новоутворення індивіда; соціальна компетентність як визначена сукупність парціальних компетентностей, кожна з яких може розглядатися як самостійна одиниця дослідження.

Узагальнення поглядів дослідників, які представляють перший напрям, дозволило нам зробити висновок про те, що соціальна компетенція є:

- необхідним компонентом усвідомлення, засвоєння та присвоєння суспільних цінностей і норм [63];
- елементом залучення особистості до оволодіння новим соціальним досвідом [63];
- здатністю індивіда встановлювати контакти й налагоджувати стосунки з іншими на підґрунті мотивів і потреб [1, с. 286];
- ефективним засобом встановлення комунікації у сфері соціальних, особистісних, професійних інтересів [16, с. 94; 58];
- спроможністю особистості жити у гармонії та злагоді з навколишнім світом [3];
- процесом координації індивідом власних інтересів з інтересами та потребами суспільства, що обумовлює толерантне відношення до різних культур та культурних традицій [62];
- прагненням людини до продуктивної взаємодії з іншими членами суспільства [15];
- характеристикою особистості, що вказує на соціально обумовлений характер її діяльності людини та дозволяє ефективно здійснювати рольовий репертуар [38; 39, с. 23].

Деякі вчені стверджують думку про те, що різновидом соціальних компетенцій є: соціально-трудові [60]; соціально-професійні [17; 37; 41]; соціально-особистісні [23]; соціально-психологічні [11; 28; 29].

У площині другого напрямку дослідження соціальна компетентність трактується як інтегральне новоутворення особистості, що:

- відображає здатність людини до неадаптивної та адаптивної активної діяльності у суспільстві й дозволяє їй свідомо керувати процесами особистісного та професійного самовизначення [35, с. 67];
- фіксується в якостях особистості, її мотивації, ціннісних орієнтаціях, знаннях про соціум та власну особу, необхідність формування яких визначається інтеграцією як зовнішніх, так і внутрішніх ресурсів людини з метою реалізації нею соціальних цілей та вирішення відповідних завдань [25, с. 20];
- впливає на успішність та визначає ефективність соціалізаційного процесу індивіда через формування в нього умінь, розвиток необхідних навичок, набуття й удосконалення знань [51];
- акумулює знання людиною природи соціальної дійсності та її розуміння через сформовані переконання й цінності, що забезпечує їй здатність до застосування соціальних технологій [5, с. 10];
- передбачає самоконтроль, адекватну самооцінку, рефлексію, збалансованість дій та кооперацію у процесі соціальної взаємодії [34, с. 22];

– включає до свого складу ціннісно-сміслові розуміння взаємодії між членами суспільства в різних за ступенем складності соціальних ситуаціях [18, с. 20];

– ґрунтується на знаннях про соціальну дійсність і досвіді між-особистісної взаємодії [57, с. 8–9] та забезпечує здатність людини різнопланово діяти у конкретному соціумі [57, с. 12].

Відповідно до третього напрямку дослідження соціальна компетентність трактується як єдність парціальних компетентностей, взаємопов'язаних та взаємообумовлених.

Так, серед складових соціальної компетентності дослідниками викремлюються наступні:

– соціально-професійна компетентність, наявність якої дозволить індивіду успішно працювати над виконанням виробничих завдань у процесі взаємодії з іншими представниками професійної спільноти [24];

– соціально-технологічна компетентність, що передбачає здатність особистості активно здійснювати професійну діяльність у сучасному інформаційно-освітньому просторі [2, с. 5].

Частина дослідників вказує на те, що соціальна компетентність може розглядатися як складова професійної [36, с. 34; 46].

В цілому, акцентуація уваги на загальнолюдському, професійному, особистісному аспектах вивчення соціальної компетентності дозволяє дослідникам [68] вказати на ті індивідуальні якості, що є яскравою характеристикою людини як представника соціуму: відкритість, ініціативність, відповідальність, співпереживання, співчуття, комунікабельність, критичність, старанність. До здібностей як до індивідуально-психологічних стійких властивостей індивіда, що забезпечують йому успішну життєдіяльність, віднесені: свідоме дія, комунікація, встановлення продуктивних контактів з іншими членами суспільства, рефлексія й саморефлексія.

Вважаємо що розмаїття визначень поняття «соціальна компетентність» та його складових зумовлене постійним еволюціонуванням суспільства та людини в ньому. На кожному відрізку часу його змістова насиченість буде різною, бо вона визначається наповненістю новими смислами, що виникають у процесі життєдіяльності людини, а також тими вимогами, які ставить суспільство до її функціонування.

Ми тлумачимо соціальну компетентність як таку інтегральну якість або характеристику особистості здобувача освіти, що складається з низки взаємопов'язаних та взаємообумовлених парціальних компетентностей (соціально-культурної, соціально-комунікативної, соціально-особистісної, соціально-лідерської, соціально-професійної), сформованість яких за певних умов в освітньому процесі класичних університетів через використання ігрових технологій сприяє професійному й особистісному зростанню, ефективній соціальній взаємодії,

а також гармонійній життєдіяльності студентської молоді в соціумі, підвищенню рівня її позитивної соціальної активності (рис. 3.3).

Згідно з нашими поглядами, серед компонентів сформованості соціальної компетентності [21, с. 11], слід зосередити увагу на мотиваційно-світоглядному, когнітивному, діяльнісно-операційному, особистісно-рефлексійному (рис. 3.4).

Мотиваційно-світоглядний компонент свідчить про існування у здобувачів освіти потреби, інтересу та бажання працювати над формуванням соціальної компетентності.

Когнітивний компонент віддзеркалює наявність у студентів системи знань щодо основ законодавства, культурних традицій, норм, правил поведінки, прийнятих у даному соціумі. Він передбачає володіння способами впровадження цих знань в особистому житті та сфері майбутньої професійної діяльності.

Діяльнісно-операційний компонент відображає здатність особистості вибудовувати діяльність на підґрунті наявних та набутих під час навчання знань та досвіду, умінь і навичок, спрямованих на самоосвіту й саморозвиток у процесі подолання й запобігання соціокультурних бар'єрів.

Сформованість особистісно-рефлексійного компоненту вказує на спроможність студентської молоді давати самооцінку та здійснювати самоаналіз власних дій у площині формування соціальної компетентності.

Зазначені нами складові й компоненти соціальної компетентності теж будуть уточнюватися та розширюватися з огляду на ті зміни, що відбуваються у суспільстві, та ті завдання, які соціум висуває перед особистістю у процесі вибудови нею власної траєкторії життя.



Рис. 3.3. Структура соціальної компетентності



Рис. 3.4. Компоненти сформованості соціальної компетентності

Аналіз наукових джерел [20; 30; 59] дозволив нам виокремити дві групи функцій соціальної компетентності. До першої групи увійшли функції, що вказують на загальний напрямок діяльності людини. Вони не залежать від індивідуальних особливостей особистості, віддзеркалюють її діяльність як члена суспільства, мають загальний характер. До їх складу віднесено: аксіологічну, кумулятивну, прикладну, поведінкову, адаптаційну, регулятивну, орієнтаційну, трансляцій, інтеграційну, соціалізацій, рольову, статусну.

Другу групу представлено функціями, які є певним проявом загальних, – частковими. Ці функції враховують особливості психічного стану студентів. Їх виокремлено на підґрунті визначення провідного виду діяльності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти у процесі професійної підготовки. До зазначеної групи увійшли такі функції: ціннісно-сміслова, мотиваційно-цільова, навчально-пізнавальна, адаптивно-перетворююча та рефлексійно-оцінна (рис. 3.5).

Функції, умовно віднесені нами до складу першої групи, були досліджені В. Жуковим [20] та С. Краснокутською [30].

Так, дослідниця С. Краснокутська [30: с. 9, с. 12, с. 20], вказуючи на поліфункціональність соціальної компетентності, акцентує увагу на таких функціях: адаптаційній, орієнтаційній, інтегративній, прикладній, статусній та рольовій.

Зважаючи на тісний зв'язок соціальної компетентності з актами пізнання й перетворення навколишньої дійсності, а також створення на підґрунті культурної спадщини як матеріальних, так і нематеріальних цінностей, вважаємо за доцільне функції, виокремлені С. Краснокутською, доповнити функціями, зазначеними у праці В. Жукова [20, с. 141–146] як таких, що є притаманними культурі: аксіологічній, соціалізаційній, поведінковій, кумулятивній, трансляційній, регулятивній.



Рис. 3.5. Функції соціальної компетентності

До другої групи увійшли функції, які ми виокремили на підґрунті аналізу роботи Є. Фастової [59, с. 99]: навчально-пізнавальна, ціннісно-смилова, мотиваційно-цільова, адаптивно-перетворююча, рефлексійно-оцінювальна. Згідно з поглядами авторки, освітнє середовище, в якому знаходиться особистість, має вагомий вплив на формування її соціальної компетентності.

Знання змісту зазначених функцій вказує на характер діяльності науково-педагогічних працівників щодо формування соціальної компетентності у студентської молоді та визначає напрями її подальшого розвитку у закладі вищої освіти. Головною умовою продуктивності цього процесу є використання викладачами широкого спектра технік, прийомів, технологій в освітньому процесі, а також його побудова на засадах контекстного, імітаційно-ігрового, ситуаційного, діяльнісного підходів (рис. 3.6).

Зазвичай, будь-який вид компетентності людини виявляється в процесі її діяльності, а діяльність, у свою чергу, завжди асоціюють із проявом її активності. У площині діяльнісного підходу особистість розглядається як активна та творча сила, вектор прикладання якої спрямований на процеси самоперетворення у соціокультурному середовищі [6, с. 80].

З огляду на зміни освітньої парадигми та акцентів з процесу навчання на процес розвитку здобувача освіти у контексті розвитку педагогічної науки особлива увага приділяється процесам, що мають спрямування на розвиток індивідуальних рис та якостей особистості, яких

вона набуває та відшліфовує під час присвоєння суспільних норм. Набуття саме цих якостей має забезпечити людині постійне зростання [26, с. 111]. Отже, відповідно до наших переконань, активність у процесі діяльності індивіда є тією якістю, що сприяє актам особистісного та професійного росту.

Чіткий зв'язок цих актів із освітою та вихованням зафіксовано у працях сучасних дослідників [32, с. 130], які вказують на те, що через різноманітні форми суспільної свідомості й соціальні інститути суспільства постійно здійснюється корегуюча дія на навчально-виховну діяльність суб'єктів освітнього процесу, і навпаки. Отже, ця взаємодія впливає на подальший розвиток соціуму, забезпечуючи його потреби [33, с. 144].

У площині зазначеного актуальною залишається думка італійського суспільного діяча та вченого А. Печчеї [47, с. 254], який вказував на необхідність фокусу уваги на здатності особистості задовольняти власні потреби через розвиток та вдосконалення власних якостей та винахідливості, а не на самих потребах. Отже, формування індивідом особистісних якостей, як підґрунтя його активної поведінки, має стати одним із основних завдань у процесі його життєдіяльності.

Дослідники не виключають процес стихійного оволодіння особистістю соціальним досвідом на підґрунті наявних в неї знань та навичок, необхідних в умовах виживання у конкретній спільноті, або конкретній ситуації. Таким чином, активність визнається внутрішньо властивою якістю людини. Однак учені акцентують увагу й на тому, що активність може бути властивою взагалі всім формам матерії, у тому числі неорганічній природі [31, с. 60].

Підсумовуючи зазначене вище, можна стверджувати, що:

- активність як риса будь-якого індивіда, є сукупністю актів або окремих дій (матеріальних та нематеріальних, зовнішніх або внутрішніх); завдяки активності суб'єкта ми можемо дати оцінку ступеню засвоєння ним норм поведінки, а також цінностей та ціннісних орієнтацій, прийнятних у суспільстві;

- діяльність в цілому передбачає низку дій, спрямованих на досягнення очікуваного результату, що постає в уяві людини спочатку в ідеальній формі. Отже, вона припускає рух як таке виявлення індивіда, що характеризується його активністю та доцільністю. Таким чином, діяльність можна тлумачити як цілеспрямовану раціональну



Рис 3.6. Підходи до вивчення соціальної компетентності

активність людини, що визначається чітким або нечітким спрямуванням щодо перетворення дійсності.

Цілісність структури діяльності обумовлюють її основні компоненти: праця, предметна діяльність, спілкування, гра. Наповненість змісту діяльності зазначеними компонентами створює певні можливості для комбінування підходами та методами у площині освіти, поглиблення й розширення знань і досвіду майбутніх фахівців.

Усвідомлення структури раціональності створює підґрунтя для з'ясування логіки, мотивів та напрямків діяльності особистості: на результат чи процес. Раціональність довго не розглядали як засіб вивчення властивостей поведінки індивіда [43], хоча в американській соціології вимір раціональності соціальної дії був предметом уваги вчених та досліджувався серед інших «особистісних рис» людини.

У період сьогодення процеси трансформації соціальних інститутів обумовили певні зміни у співвідношенні інтересів особистості та суспільства у бік розширення простору для автономії людини, її ініціативи, творчості та самодіяльності, прояву її активності.

Сучасні вчені виокремлюють такі види активності [27, с. 8]: громадську, соціальну, пізнавальну, надситуативну (неадаптивну). Вони мають прояв у різноманітних сферах життєдіяльності студентства [6, с. 81].

Громадська активність трактується як відношення індивіда до життя суспільства, що має прояв в його численних актах діяльності, де людина виступає носієм ідеалів і норм певної страти даного суспільства. Цей вид активності тлумачиться і як комплексна морально-вольова якість індивіда, яка виявляється у вимогливому ставленні до своєї особистості, організаторських здібностях, зацікавленості у виконанні громадської роботи, ініціативності та відповідальності у процесі виконання доручень [27, с. 8].

Соціальну активність визначають як сукупність процедур і методів, що мають спрямування на зміну соціальних умов відповідно до ідеалів, цілей, інтересів і потреб особистості [6, с. 81]. Вона реалізується під впливом стимулів та мотивів через соціально-корисні дії індивіда на підґрунті визначення суспільно-значущих потреб. Цей вид активності розвивається у процесі діяльності, пізнання та спілкування шляхом налагодження стосунків особистості з навколишнім середовищем [27, с. 8].

Пізнавальна або інтелектуальна активність є одним із діяльнісних проявів особистості, що характеризується її прагненням до пізнання, розумової напруги, навчання, прояву вольових зусиль під час опанування знаннями [45, с. 17]. У площині активності зазначеного виду дослідники вказують на такі три рівні активності оволодіння здобувачами освіти знаннями: відтворюючий, інтерпретуючий, творчий [27, с. 8].

Активність відтворення виявляється у прагненні здобувачів освіти зрозуміти, відтворити, запам'ятати, опанувати знання за певним алгоритмом або зразком [45, с. 17].

Активність інтерпретацій спостерігається у бажанні студентів осягнути сенс досліджуваного матеріалу, встановити зв'язки між процесами та явищами, оволодіти способами застосування набутих знань у неоднозначних ситуаціях [45, с. 17].

Творча активність передбачає прагнення тих, хто навчається, до самостійного пошуку вирішення проблем на підґрунті здобутих знань та досвіду, прояву пізнавального інтересу [45, с. 17].

Пізнавальна активність є базисом пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Їхні дії, акти мислення, емоційно-особистісне сприйняття й переробка інформації, мова є сукупністю показників цього виду активності.

Надситуативна активність є здатністю особистості підніматися над вимогами конкретних обставин, швидко орієнтуватись у нових незвичних для неї умовах та екстраполювати набуті знання на вирішення складних завдань згідно з принципом «тут і зараз». Виявлення цього виду активності частіше за все можна спостерігати як в актах творчості [27, с. 8; 45, с. 17], так і в умовах повсякденного життя, де людина набуває досвід конкретної поведінки у різноманітних ситуаціях.

Сутність поняття «ситуація» як у філософському, так і у педагогічному аспекті віддзеркалює глибинні закономірності реальності. Сенс та значення будь-якого явища для індивіда визначаються його роллю та місцем у конкретній життєвій ситуації, в якій він виявляє свої здатності до її вирішення.

Ситуацією (від лат. situation) зазвичай вважають «сукупність обставин та умов», що створюють «певне становище» [54, с. 625; 55, с. 1216], в якому опинилась людина. У тлумаченні цього терміна акцент зроблено на сукупності як зовнішніх, так і внутрішніх (суб'єктивних) умов, що обумовлюють діяльність індивіда [45, с. 528].

Ситуації умовно можна розділити на дві великі групи: стандартні та нестандартні.

Стандартні – ситуації, що обумовлені відносинами між членами суспільства (рольовим репертуаром, відповідними функціями), що віддзеркалюють регламентоване життя соціуму. В цих ситуаціях людина діє за певним зразком або алгоритмом на підставі досвіду, який вона має чи набула, використовуючи конкретні засоби.

Нестандартні ситуації передбачають варіативність дій її учасників на підґрунті визначення особливостей соціальної комунікації та тих особистісних відносин, що склалися у визначений момент.

Спектр дій особистості у площині конкретної соціальної ситуації визначається рівнем сформованості її соціальної компетентності,

яка передбачає здатність використовувати наявні уміння й навички у процесі її оцінки, а також визначення власної ролі в контексті її розв'язання. Приєднуємося до думки дослідників, які вказують на те, що наслідком дії людини у певній ситуації є зміни, що відбуваються на різних рівнях: індивідуальному (людина як антропоодинація), секторному (для цілої сфери діяльності), глобальному (для усього людства) [19, с. 43]. Важливість ситуації для індивіда, звісно, впливає на постановку ним мети й окреслення способів і засобів її реалізації, досягнення кінцевого результату.

В освітньому процесі навчальних установ ситуаційне навчання використовують для вирішення таких завдань: визначення напрямів подальшого розвитку особистісної сфери здобувачів освіти, їх ціннісно-мотиваційної сфери; проектування процесу набуття досвіду тими, хто навчається; формування компетентностей.

Ситуації можуть мати стійкий характер, а можуть знаменувати перехід з одного стану в інший. Взагалі вони є детермінантою розвитку особистості студента. Під час розв'язання майбутнім фахівцем завдань педагогічної ситуації, що має освітній, виховний, розвивальний, соціальний контексти, відбуваються зміни у внутрішньому світі здобувача освіти: його думках, почуттях, емоціях, діях, вчинках. Частота, тривалість, насиченість ситуацій дозволяє формувати у студентів низку навичок, пов'язаних із взаємодією, роботою у команді, спілкуванням. Однак у процесі життєдіяльності студентська молодь стикається з нестандартними ситуаціями, що мають нелінійний характер та передбачають відхід від традиційних алгоритмів та способів вирішення. Отже, майбутні фахівці мають вийти за межі звичного й виявити здатність до їх аналізу та розв'язання. Це призводить до формування власного досвіду на підґрунті прийняття самостійних виражених рішень у процесі навчання.

Специфічними ознаками ситуаційного навчання, згідно з поглядами дослідників, є [52]:

- вивчення будь-якого явища соціальної дійсності у процесі його безперервного розвитку;
- встановлення єдності між індивідуально-суб'єктивними та зовнішньо-об'єктивними факторами розвитку індивіда;
- спрямованість не на організацію діяльності здобувача освіти, а на його занурення в контекст ситуації, що має розвивальний характер;
- спадкоємність/наступність у використанні ситуацій;
- ставлення до педагогічної ситуації як до такої, що призводить до змін у свідомості тих, хто навчається, аналізі та рефлексії набутого досвіду;
- розуміння суб'єктивного та об'єктивного контекстів ситуації, наслідком чого є усвідомлення того факту, що методики, програми

або пакети конкретних завдань, які розглядаються як об'єктивні інструменти освіти, не завжди мають визначений вплив на ситуацію особистісного розвитку здобувача освіти;

- вивчення будь-якого виду взаємодії, в тому числі й педагогічної, у площині динамічної послідовності не заходів, а подій, що впливають на процеси розвитку особистості;

- відмова від спроб досліджувати освітній процес через встановлення лінійних зв'язків;

- усвідомлене проектування механізмів, що визначають становлення й сталий розвиток свідомості здобувачів освіти через використання ситуацій.

Сучасні вчені, досліджуючи планомірність процесу формування соціальної компетентності у студентів під час їх навчання у закладі вищої освіти, вказують на ситуативний характер її прояву [61, с. 359], акцентуючи увагу на соціальному контексті тієї чи іншої ситуації, в якій безпосередньо діє людина. З огляду на зазначене актуальними є положення контекстного підходу, що застосовуються для побудови освітнього процесу у вищій школі.

Концептуальними засадами теорії контекстного навчання є: діяльнісна теорія набуття, засвоєння та відтворення знань і соціального досвіду; узагальнення досвіду інноваційного навчання у теоретичній площині; категорія «контекст», що віддзеркалює вплив сукупності умов (предметних та соціальних) на зміст навчальної діяльності студентської молоді [12, с. 69].

Автор-розробник технології контекстного навчання А. Вербицький наголошував на ділових іграх як одній з ефективних форм навчання здобувачів освіти. У процесі їх застосування через поєднання змісту ігрової та імітаційної моделей відбуваються акти відтворення майбутніми фахівцями соціального та предметного контекстів професійної діяльності, а також моделювання тих відносин, що характеризують конкретний вид праці [10, с. 3].

Зміст освіти в контекстному навчанні реалізується через проблемну ситуацію, соціально та предметно суперечливу й неоднозначну. Сукупність таких ситуацій детермінує акти моделювання майбутньої професійної діяльності, створюючи можливості для інтеграції студентами знань з різних навчальних дисциплін, що є необхідними для її вирішення [12, с. 69].

У контекстному навчанні визначальною одиницею діяльності здобувача освіти є вчинок, через який студент виконує низку предметних дій у площині майбутньої професії та набуває морального досвіду, бо його діяльність розгортається у відповідності до норм, правил та вимог, що прийняті в конкретному соціумі та професійній спільноті.

Контекстні ситуації передбачають занурення здобувачів освіти у процес виконання ними різних ролей (філософа, методолога, викладача й ін.), адже будь-які навчальні проблеми у площині цієї ситуації пов'язані із різними аспектами буття людини.

На думку А. Вербицького [10, с. 3], предметний контекст реалізується в імітаційній моделі гри через технологію майбутньої професійної діяльності або її окремих фрагментів, динаміку процесу виробництва у просторі й часі у конкретній сфері діяльності.

Ігрова модель віддзеркалює стосунки між людьми на конкретному виробництві, тобто соціальний контекст діяльності, бо під час програвання ролей здобувачі освіти «виконують» посадові обов'язки, функції та права за певним сценарієм або через імпровізацію, якщо гра не має жорсткої регламентації.

Використання навчальних ігор в освітньому процесі закладу вищої освіти дозволяє спрямовувати діяльність науково-педагогічних працівників на формування у здобувачів освіти низки вмінь: планування власної діяльності, що полягає у дотриманні ними усвідомленої послідовності дій; прогностичних, що націлені на визначення студентами певної стратегії та передбачення ними результатів і наслідків власної діяльності; проектувальних, що прослідковуються у можливості конструювати моделі майбутньої професійної діяльності, обирати доцільні для поставленої мети засоби та способи її досягнення, виокремлювати певні етапи й формулювати до них конкретні завдання, обирати форми та види оцінювання досягнутих результатів; організаційних, основою яких є ефективна співпраця із колегами у процесі реалізації поставленої мети, сумісне планування дій, розподіл обов'язків між її членами, аналіз отриманих результатів; аналітичних, що виявляються у здатності студентів аналізувати ідеальні, проміжні та кінцеві результати власної діяльності; комунікаційних, націлених на встановлення доцільних у процесі взаємодії із колегами стосунків; інформаційних, що спрямовані на акти отримання, усвідомлення, аналізу, обробки, синтезу, передачі, презентації інформації; контрольних, оцінних та корекційних, що віддзеркалюють спроможність здобувачів освіти давати оцінку якості як самого процесу діяльності, так і отриманим результатам, визначати причини невдач та окреслювати можливі шляхи з досягнення запланованого результату; дослідних, що спонукають до процесу подальшого пізнання дійсності або процесів, які досліджуються; науково-пізнавальних, що передбачають засвоєння студентами системи знань у контексті обраної ними теми дослідження.

Основою будь-якої навчальної гри є акти імітації та моделювання. Тому імітаційно-ігровий підхід передбачає поєднання цих актів із процесом набуття здобувачами освіти досвіду під час навчально-про-

фесійної діяльності. Ця діяльність може бути цілком або частково віддзеркаленою у формі гри, в якій студенти в атмосфері відкритості та розкритості відчують себе творцями нових ідей, відкривають для себе сенс пізнання, долають психологічні бар'єри, усувають внутрішню напруженість, підвищують рівень впевненості у власних можливостях, актуалізують наявні та набуті знання.

Побудова навчальних занять у формі гри є базисом розвитку рефлексії у здобувачів освіти як певної передумови формування у них методологічної культури, бо післяігрова рефлексія дозволяє досягнути й зрозуміти процес пізнання на всіх його стадіях: від постановки мети й визначення проблеми до організації групової/колективної роботи над створенням продукту й отримання кінцевого результату [22].

Організація післяігрової рефлексії спрямована на формування й подальший розвиток у здобувачів освіти аналізу власної діяльності під час ігрової взаємодії, доказовості мислення, самооцінки, усвідомлення власної поведінки. Отже, найважливішим результатом навчальної гри є формування у суб'єктів ігрової діяльності стійкої мотивації до навчання й прагнення до самозміни, самопізнання, самовдосконалення власної особистості.

З огляду на те, що гра передбачає організацію групової діяльності, вона дозволяє формувати в її учасників навички колективної взаємодії, прийняття колегіальних рішень, а також умінь трансформувати отриманий в ігровій ситуації досвід на інші життєві ситуації. Наявність такого досвіду дозволить здобувачам освіти вибудовувати власну діяльність на засадах активності, виваженості, самостійності, креативності.

Взаємодія у групі передбачає узгодження її суб'єктами однозначності у тлумаченні дефініцій, розуміння ними моделей та правил, на підґрунті яких буде вирішуватися поставлене завдання.

Розвивальний ефект від групової роботи зростає за умов використання проблемних за змістом педагогічних ситуацій, у вирішення яких занурюються здобувачі освіти.

Основою аналізу складних ситуацій у грі є наявність у здобувачів освіти методологічних знань та здійснення ними логіко-аналітичних процедур у процесі прийняття спільних рішень [44, с. 18]. Базисом прийняття цих рішень є конвергентний та дивергентний типи мислення (за Дж. П. Гілфордом).

Для організації ігрової взаємодії зі здобувачами освіти, згідно з поглядами А. Панфілової [44, с. 18], важливими є такі складові аналізу ситуації: постановка мети; діагностика ситуації, що пропонується; формулювання проблеми; вербалізація та декомпозиція проблеми; постановка завдань, необхідних для її вирішення; визначення можли-

вих ризиків та обмежень; визначення критеріїв, за допомогою яких буде здійснюватися оцінка ситуації; пошук альтернативних варіантів запропонованих суб'єктами взаємодії рішень; визначення оптимального рішення зазначеної проблеми; розробка програми конкретних дій з вирішення поставлених завдань.

У процесі ігрової взаємодії, окрім інтелектуальної, творчої, над-ситуативної видів активності, можна спостерігати й прояв фізичної активності здобувачів освіти, яка виявляється у зміні місця роботи, підготовці презентації, праці у групах, різноманітних актах творчості, в яких студенти слухають, пишуть, спілкуються, ліплять, малюють, релаксують [44, с. 15].

За умов формування соціальної компетентності засобами ігрових технологій, акцентуємо увагу на використанні під час аудиторної роботи зі студентами наступних видів ігор: моноситуативних та поліситуативних [56, с. 359].

Моноситуативні навчальні ігри передбачають побудову гри на підґрунті професійного контексту. Вони спрямовані на вирішення низки конкретних професійних проблем або завдань, враховують специфіку процесу навчання здобувачів освіти, зазвичай можуть бути проведеними впродовж одного або двох семінарських занять.

Поліситуативні навчальні ігри є більш складними за своєю спрямованістю. Вони складаються з низки сюжетів або фрагментів, що поступово, за ступенем складності, відповідно до програми навчальної дисципліни вводяться у процес навчання.

Нам імпонує класифікація ігор, надана В. Прауде [48], згідно з якою на заняттях із здобувачами освіти можуть бути використані різні види ігор залежно від ситуації, що моделюється: гра-тренування; гра-змагання; гра-взаємодія; гра-протидія; гра, що передбачає обмежену чи необмежену кількість ходів, або та, хід подій в якій розвивається самостійно; гра із звичайними носіями інформації та електронними приладами.

Цілком зрозуміло, що гра не може бути основним форматом навчання у закладі вищої освіти. Серед найбільш затребуваних студентами форм організації освітнього процесу, що мають вагомий вплив на процес формування в них соціальної компетентності у площині аудиторної та позааудиторної роботи, є семінарські та практичні заняття, основою проведення яких є технології організації тренінгів, диспутів, «круглих столів», «кейсів». Всі вказані технології є соціально-орієнтованими, бо вони: націлені на розвиток навичок соціальної взаємодії під час здобуття професійної освіти; передбачають різні стратегії та варіанти взаємодії між суб'єктами освітнього процесу; ґрунтуються на актах практичної діяльності, завдяки яким студенти набувають певного досвіду, що знадобиться їм у подальшій життєдіяльності.

У площині теми науково-дослідної роботи (НДР) кафедри педагогіки ХНУ імені В. Н. Каразіна «Сучасні технології та методики професійно-педагогічної підготовки фахівців в освітньому просторі закладів вищої освіти» (номер держреєстрації 0117U004837) науково-педагогічними працівниками досліджено систему принципів, підходів, способів організації та побудови теоретичної й практичної діяльності здобувачів освіти, що є підґрунтям для упровадження сучасних технологій та методик в освітній простір навчальних установ з метою формування у майбутніх фахівців низки компетентностей: інтегральних, загальних, спеціальних.

У контексті формування загальних або ключових компетентностей, до складу яких віднесено соціальну, на підґрунті аналізу психолого-педагогічних джерел інформації та узагальнення здобутків вітчизняних і закордонних дослідників щодо побудови теоретичної й практичної діяльності студентів науковцями кафедри педагогіки:

- проведено аналіз та узагальнено підходи, способи практичної діяльності майбутніх фахівців;
- виокремлено організаційно-педагогічні умови як базису впровадження новітніх педагогічних технологій та методик;
- оновлено курси навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка», «Основи педагогіки та методика виховної роботи» шляхом включення в робочі програми навчальних дисциплін тем, що віддзеркалюють сутність та зміст сучасних педагогічних технологій і методик підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою;
- розроблено презентаційні матеріали для проведення лекційних занять з курсу за власним вибором студентів та міжфакультетських дисциплін стосовно принципів, підходів, способів теоретичних основ діяльності здобувачів освіти.

Також обґрунтовано концептуальні засади формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами використання сучасних педагогічних технологій. Створено на теоретичному рівні та перевірено шляхом проведення педагогічного експерименту дидактичну систему, що поєднує цільовий, концептуальний, змістовно-технологічний та контрольно-оцінний блоки. Реалізовано системний, особистісно-зорієнтований та компетентнісний підходи за умов поєднання видів діяльності студентів гуманітарних спеціальностей класичного університету – навчальної, самоосвітньої, науково-дослідної та практичної. Уточнено та конкретизовано: сутність понять «соціальна компетентність студентів гуманітарних спеціальностей»; зміст мотиваційно-світоглядного, когнітивного, діяльнісно-операційного, особистісно-рефлексійного структурних компонентів соціальної компетентності; мотиваційний,

змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний критерії, показники та діагностичний апарат, що необхідний для визначення рівнів сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів [21, с. 7–8].

У площині виконання теми НДР кафедри подальшого розвитку набули наукові положення щодо визначення: змісту й особливостей формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти; імплементації сучасних освітніх технологій у вітчизняну систему професійної підготовки студентства відповідно до тенденцій їх застосування у професійній підготовці за кордоном.

Все зазначене вище дало підстави для формулювання таких висновків:

1. Зміна соціально-економічних умов життя та переосмислення соціальних цінностей призвели до зміни пріоритетів в освіті. Її спрямованість і ефективність визначають перспективи подальшого розвитку суспільства. Являючи собою один із провідних чинників соціального й економічного прогресу, вища освіта сьогодні зорієнтована на процес розвитку і становлення майбутнього професіонала, здатного до пошуку, освоєння, глибокого аналізу нових знань як підґрунтя для прийняття зважених рішень у нестандартних ситуаціях.

2. Наявність особистісних якостей, а також певного досвіду побудови відносин, що характеризують процес взаємодії між представниками соціуму, визначають діяльність індивіда у площині конкретної соціальної ситуації. Ці якості та досвід формуються й удосконалюються у процесі здобуття освіти.

3. Побудова освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу дозволяє сформувати у майбутніх фахівців низку компетентностей (інтегральних, загальних, спеціальних). До складу загальних або ключових компетентностей віднесено соціальну.

4. Підготовка фахівців із розвинутою соціальною компетентністю, рівень сформованості якої визначає ступінь взаємодії з іншими представниками суспільства у процесі досягнення життєво необхідних для людини цілей, визнається одним із актуальних завдань сучасної освітньої системи і розглядається нами в трьох аспектах: соціальна компетенція як складник соціальної компетентності; соціальна компетентність як інтегральне новоутворення індивіда; соціальна компетентність як визначена сукупність парціальних компетентностей.

5. Знання складових соціальної компетентності, змісту її функцій, показників та критеріїв обумовлює характер діяльності викладацького складу з формування компетентності зазначеного виду у студентської молоді та визначає напрями її подальшого розвитку у закладі вищої освіти.

6. Головною умовою продуктивності процесу формування й розвитку соціальної компетентності в навчальних установах є використання науково-педагогічними працівниками сучасних педагогічних технологій, а також широкого спектра технік та прийомів, що дозволяють підвищити результативність освітнього процесу, побудованого на засадах системного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного, контекстного, імітаційно-ігрового, ситуаційного, діяльнісного й ін. підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 3

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Анискин В. Н., Ярыгин А. Н. Информационно-технологическая компетентность личности как цель и ценность современного высшего профессионального образования. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Тольятти: Тольяттинский государственный университет. 2013. № 1(23). С. 298–301.
3. Ариян М. А. Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы. *Иностранный язык в школе*. 2008. № 7. С. 2–8.
4. Баранов П. В., Сазонов Б. В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности. М., 1989. 289 с.
5. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности специалиста в процессе обучения иностранному языку в вузе экономического профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань: Ин-т сред. проф. образования РАО, 2001. 20 с.
6. Безпалько О. В. Соціалізація. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. С. 79–81.
7. Беккер Н. В. Основы формирования социальной компетентности школьников. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2015. № 2 (8). С. 54–62.
8. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности. Субъект и социальная компетентность личности: под ред. А. В. Брушлинского. Москва: Институт психологии РАН, 1995. С. 24–108.
9. Белоцерковец Н. И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого доступа образовательного учреждения. *Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 1999. Вып. 4 (13). С. 56–58.
10. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. 55 с.
11. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.

12. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном формате: компетентностный подход как новая образовательная парадигма. URL: https://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number6/67-73.pdf (дата обращения 12.01.2020).
13. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие. М.: РИЦ МПГУ им. М. А. Шолохова, 2010. 55 с.
14. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. *Образование и наука*. 2004. № 2 (26). С. 3–18.
15. Григорьева Е. Н. Диагностика социальной компетенции. *Новые информационные технологии в учебно-воспитательном процессе высшей и средней школы*: материалы II-ой Всерос. науч.-практ. конф. Армавир, 2008. С. 258–263.
16. Гришина О. В. Формирование социальной компетенции будущих социальных работников как цель обучения иностранному языку. *Lingua mobilis*. 2011. № 4 (30). С. 94–97.
17. Гулиев Н. А. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего менеджера регионального туризма (методология, теория, практика): дис. доктора пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2007. 412 с.
18. Демчук А. А. Развитие социальной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, 2010. 24 с.
19. Диденко Л. В., Кондрашова-Диденко В. И. Последствия инноваций: антропосвернутые риски. *Гілея: науковий вісник*. Вип. 141 (№ 2). Ч. 2. Філософські науки. К., 2019. С. 39–44.
20. Жуков В. Ю. Основы теории культуры: учебное пособие. Санкт-Петербург: СПбГАСУ, 2004. 192 с.
21. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Тернопіль, 2019. 37 с.
22. Жукова О. А. Післяігрова рефлексія як вид зворотного зв'язку під час проведення занять з використанням ігрових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. Вип. 43. С. 249–254.
23. Зеер Э. Ф., Кормильцева М. В., Сыманюк М. В. Состав, структура и оценка социально-личностных компетенций специалистов. *Мир образования – образование в мире*. 2010. № 4. С. 3–11.
24. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 4 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (дата звернення 27.04.2018).
25. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07.

- Самара: Самарский государственный педагогический университет, 2006. 42 с.
26. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория. *Социологические исследования*. 2003. № 1. С. 109–114.
 27. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 176 с.
 28. Кононенко И. М., Ильзова М. Д. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника вуза. *Вестник АГТУ*. 2005. № 5. С. 171–178.
 29. Кормильцева М. В. Социально-психологические компетенции как фактор развития их профессиональной мобильности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Екатеринбург, 2009. 190 с.
 30. Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ставрополь: Ставропольская правда, 2006. 23 с.
 31. Кременский В. И. К анализу активности материальных систем. *Вопросы философии*. 1969. № 10. С. 54–63.
 32. Лозова В. І., Троцько В. Г. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків: Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 1997. 338 с.
 33. Лукашевич Н. П. Социология воспитания: Краткий курс лекций. К.: МАУП, 1996. 180 с.
 34. Ляхова Н. В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск: Красноярский гос. пед. университет, 2008. 24 с.
 35. Марасанов Г. И., Рототаева Н. А. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. М.: Когито-Центр, 2003. 172 с.
 36. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 309 с.
 37. Мокеева Н. А. Развитие социально-профессиональной компетентности будущего учителя в образовательной среде педагогического ВУЗа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2010. 213 с.
 38. Мосягина Г. П. Формирование различных социальных ролей будущих педагогов в контексте развития их социальных компетенций. *Инновации в образовании: опыт, проблемы, перспективы*: материалы 53-й научно-метод. конф. СГУ «Университетская наука – региону». Ставрополь: Литера, 2008. С. 88–91.
 39. Мосягина Г. П. Формирование социальной компетенции будущих педагогов: на примере педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 25 с.
 40. Мясников В., Найденова Н. Компетенции и педагогические измерения. *Народное образование*. 2006. № 9. С. 147–151.
 41. Нагимова Н. И. Формирование социально-профессиональной компетентности будущих рабочих НПО: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ульяновск, 2009. 208 с.

42. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2016 р. № 600. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> (дата звернення 08.01.2020).
43. Наумова Н. Ф. Рациональность поведения: социологические аспекты. Философские аспекты системных исследований. М., 1980. 78 с.
44. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие. Санкт-Петербург: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. 536 с.
45. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Соврем. слово, 2005. 720 с.
46. Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерных педагогических кадров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Киров: ВятГУ, 2005. 40 с.
47. Печчеи А. Человеческие качества. М.: Прогресс, 1985. 311 с.
48. Прауде В. Р. Применение деловых игр в учебном процессе: учеб. пособие. Рига: ЛГУ им. П. Стучки, 1985. 75 с.
49. Пушкарева Т. Г. Содержание социальной компетентности будущих педагогов сельских общеобразовательных учреждений. *Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2011. Вып. 11 (101). С. 100–103.
50. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. Львів: Видавництво Львівської політехніки. 2014. 168 с.
51. Самсонова Т. И. Социальная компетентность подростков: технологии ее формирования. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ-СЭ, 2007. 183 с.
52. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности. URL: <http://lib.brsu.by/sites/default/files/sites/default/files/umm/%D0%A5%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%8F.%20C%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BD.%20%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F.pdf> (дата звернення: 04.01.2020).
53. Ситуация. *Педагогика: Большая современная энциклопедия* / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. С. 528.
54. Ситуация. *Словарь русского языка* / сост. С. И. Ожегов. 18-е изд. М.: Рус.яз., 1986. С. 625.
55. Ситуация. *Советский энциклопедический словарь* / гл. ред. А. М. Прохоров. 4-е изд. М.: Сов.энциклопедия, 1988. С. 1216.
56. Смирнов Е. Н. Структура и временная организация. *Игровое моделирование: методология и практика*. Новосибирск, 1987. С. 100–104.
57. Спирин А. В. Формирование социальной компетентности студентов в межвузовском образовательном центре: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кострома. 2010. 24 с.
58. Сухова Л. В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор. *Иностранный язык в школе*. 2007. № 5. С. 15–18.
59. Фастова Е. И. Социальная компетентность подростка: функции и компоненты. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2009. № 1. С. 96–100.

60. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення 02.07.2019).
61. Шахрай В. Соціальна компетентність особистості в літературі. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/28811/31-Shahray.pdf?sequence=1> (дата звернення 28.12.2019).
62. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг образования*. 1999. № 2. С. 15–20.
63. Шишова И. Е. Формирование социальной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2006. № 9. С. 110–113.
64. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. 72 p.
65. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniw. *Edukacja Technika – informatyka – edukacja* / red. W. Walata. Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski, 2008. Tom X. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej. S. 191–192.
66. Meichenbaum D., Butler L., Cruson L. Components of the Model. Social competence / edited by Jerry Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London: The Guilford Press, 1981. P. 37–60.
67. Shure M. B. Social competence as a problem-solving Skill. Social competence / edited by Jerry Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London: The Guilford Press, 1981. P. 158–185.
68. Wellhofer P. R. Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004. 222 p.
69. While R. Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66. P. 78–99.

REFERENCES TO THE CHAPTER 3

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. The New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of language learning). Moscow: IKAR Publishing, 2009. 448 p.
2. Aniskin V. N., Yarygin A. N. Informational and technological competence of the individual as a goal and value of modern higher professional education. *Science vector of Togliatti State University*. Togliatti: Togliatti State University. 2013. № 1 (23). P. 298–301.
3. Ariyan M. A. Technologies of social and developmental teaching of foreign languages at the senior stage of secondary school education. *Foreign language at school*. 2008. № 7. P. 2–8.
4. Baranov P. V., Sazonov B. V. Game form of development of communication, thinking, activity. Moscow, 1989. 289 p.
5. Bakhteeva S. S. Formation of social competence of a specialist in the course of foreign language learning in the university with an economic profile: author's

- abstract dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Kazan: Inst. of prof. RAO education, 2001. 20 p.
6. Bezpalko O. V. Socialization. *Encyclopedia for social sphere professionals*. 2nd edition. Kyiv, Simferopol: Universum, 2013. P. 79–81.
 7. Becker N. V. Fundamentals of the formation of social competence of school-children. *Scientific and pedagogical review*. Pedagogical Review. 2015. № 2 (8). P. 54–62.
 8. Belitskaya G. E. Social competence of an individual. The subject and social competence of an individual: editor A. V. Brushlinskyi. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 1995. P. 24–108.
 9. Belotserkovets N. I. Formation of social competence of children 3–7 years in the conditions of open access of educational institution. *Tomsk State Pedagogical University Journal (TSPU Bulletin)*. 1999. Issue. 4 (13). P. 56–58.
 10. Verbitskiy A. A. Pedagogical technologies of contextual learning: scientific and methodical manual. Moscow: RIC MGGU named after M. A. Sholokhov, 2010. 55 p.
 11. Verbitskiy A. A., Ilyazova M. D. Invariants of professionalism: problems of formation. Moscow: Logos, 2011. 288 p.
 12. Verbitskiy A. A. Contextual learning in a competence format: competence approach as a new educational paradigm. URL: https://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number6/67-73.pdf (access date 12.01.2020).
 13. Verbitskiy A. A. Pedagogical technologies of contextual learning: scientific and methodical manual. Moscow: RIC MGGU named after M. A. Sholokhov, 2010. 55 p.
 14. Goncharov S. Z. Social competence of personality: essence, structure, criteria and meaning. *Education and Science*. 2004. No. 2 (26). P. 3–18.
 15. Grigorieva E. N. Diagnostics of social competence. *New information technologies in the educational process of higher and secondary schools: materials of the II All-Russian scientific-practical conference*. Armavir, 2008, P. 258–263.
 16. Grishina O. V. Formation of social competence of future social workers as a goal of teaching a foreign language. *Lingua mobilis*. 2011. No 4 (30). P. 94–97.
 17. Guliev N. A. Formation of social and professional competence of the future manager of regional tourism (methodology, theory, practice): dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Orenburg, 2007. 412 p.
 18. Demchuk A. A. Development of social competence of students in the multicultural educational environment of the university: author. dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Vladikavkaz: North Ossetian State University named after K. L. Khetagurova, 2010. 24 p.
 19. Didenko L. V., Kondrashova-Didenko V. I. Consequences of innovations: anthropoverged risks. *Gilea: scientific newsletter*. Issue 141 (No 2). Part 2. Philosophical sciences. Kyiv, 2019, P. 39–44.
 20. Zhukov V. Yu. Fundamentals of the theory of culture: textbook. St. Petersburg: SPbGASU, 2004. 192 p.
 21. Zhukova O. A. Didactic system of formation of social competence of students of humanitarian specialties of classical universities by means of game tech-

- nologies: author's abstract dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.09. Ternopil, 2019. 37 p.
22. Zhukova O. A. Aftergame reflexion as a kind of a feedback during classes with using game technologies. *Modern information technologies and innovative methods of writing in the preparation of professionals: methodology, theory, information, problems*: scientific notes Kiev-Vinnitsya: TOV firm "Planer", 2015. Issue 43. P. 249–254.
 23. Zeer E.F., Kormiltseva M.V., Symanyuk M.V. Composition, structure and assessment of social and personal competencies of specialists. *The world of education is education in the world*. 2010. No 4. P. 3–11.
 24. Zimnyaya I. A. General culture and socio-professional competence of a person. Internet magazine "Eidos". 2006. 4 May. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (access date 27.04.2018).
 25. Kalinina N. V. Psychological support of the development of social competence of schoolchildren: author's abstract dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences: 19.00.07. Samara: Samara State Pedagogical University, 2006. 42 p.
 26. Kovaleva A. I. The concept of socialization of youth: norms, deviations, socialization trajectory. *Sociological research*. 2003. No 1. P. 109–114.
 27. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Y. Pedagogical Dictionary: for students of higher and secondary pedagogical schools. 2nd edition. Moscow: Publishing center "Academy", 2005. 176 p.
 28. Kononenko I. M., Ilyazova M. D. Socio-psychological competence as an element of the university graduate model. *AGTU Journal*. 2005. No 5. P. 171–178.
 29. Kormiltseva M. V. Socio-psychological competences as a factor in the development of their professional mobility: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 19.00.07. Ekaterinburg, 2009. 190 p.
 30. Krasnokutskaya S. N. Formation of social competence of university students: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Stavropol: Stavropolskaya Pravda, 2006. 23 p.
 31. Kremensky V. I. To the analysis of the activity of material systems. *Philosophy issues*. 1969. No 10. P. 54–63.
 32. Lozova V. I., Trotsko V. G. Theoretical foundations of upbringing and education. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 1997. 338 p.
 33. Lukashevich N. P. Sociology of upbringing: a short course of lectures. Kiev: MAUP, 1996. 180 p.
 34. Lyakhova N. V. Pedagogical support of the formation of social competence of students of a pedagogical university: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2008. 24 p.
 35. Marasanov G. I., Rototaeva N. A. Social competence: psychological conditions for development of adolescents. Moscow: Kogito-Center, 2003. 172 p.
 36. Markova A. K. Psychology of professionalism. Moscow: Knowledge, 1996. 309 p.
 37. Mokeeva N. A. Development of social and professional competence of a future teacher in the educational environment of a pedagogical university: author's

- abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Kazan, 2010. 213 p.
38. Mosyagina G. P. Formation of various social roles of future teachers in the context of the development of their social competences. *Innovations in Education: Experience, Problems, Prospects: Materials of the 53rd Scientific Methodical Conference*. SSU "University Science – to the Region". Stavropol: Litera, 2008. P. 88–91.
 39. Mosyagina G. P. Formation of social competence of future teachers: on the example of a pedagogical college: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Astrakhan, 2008. 25 p.
 40. Myasnikov V., Naydenova N. Competence and pedagogical measurements. *Public education*. 2006. No 9. P. 147–151.
 41. Nagimova N. I. Formation of social and professional competence of future workers of NGO: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Ulyanovsk, 2009. 208 p.
 42. Resolution of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 01.06.2016 No. 600. On approval and implementation of Methodical guidelines for the development of standards of higher education. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> (access date 08.01.2020).
 43. Naumova N. F. Rationality of behavior: sociological aspects. Philosophical aspects of systematic research. Moscow, 1980. 78 p.
 44. Panfilova A. P. Gaming-technical management. Interactive technologies for training and organizational development of personnel: tutorial. St. Petersburg: IVESEP, "Knowledge", 2003. 536 p.
 45. Pedagogy: The great modern encyclopedia / completed by E. S. Rapatsevich. Minsk: Modern Word, 2005. 720 p.
 46. Petrov A. Yu. Competence-based approach in continuous professional training of engineering teaching staff: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Kirov: VyatGGU, 2005. 40 p.
 47. Peccei A. Human qualities. Moscow: Progress, 1985. 311 p.
 48. Praude V. R. Application of business games in the educational process: textbook. Riga: Leningrad State University named after P. Stuchki, 1985. 75 p.
 49. Pushkareva T. G. Content of social competence of future teachers of rural educational institutions. *Tomsk State Pedagogical University Journal (TSPU Journal)*. 2011. Issue. 11 (101). P. 100–103.
 50. Rashkevich Yu. M. The Bologna Process and a new paradigm of higher education. Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House. 2014. 168 p.
 51. Samsonova T. I. Social competence of adolescents: technologies of its formation. St. Petersburg: Publishing house of SPbGU-SE, 2007. 183 p.
 52. Serikov V. V. Teaching as a type of pedagogical activity. URL: <http://lib.brsu.by/sites/default/files/sites/default/files/umm/%D0%A5%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%8F.%20C%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BD.%20%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F.pdf> (access date 01.04.2020).

53. Situation. Pedagogy: The great modern encyclopedia / completed by E.S. Rapatsevh. Minsk: Modern Word, 2005. P. 528.
54. Situation. Dictionary of the Russian language / completed by S.I. Ozhegov. 18th edition. Moscow: Russian language, 1986. P. 625.
55. Situation. Soviet Encyclopedic Dictionary / editor-in-chief A. M. Prokhorov. 4th edition. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1988. P. 1216.
56. Smirnov E. N. Structure and temporary organization. Game modeling: methodology and practice. Novosibirsk, 1987. P. 100–104.
57. Spirin A. V. Formation of social competence of students in the interuniversity educational center: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Kostroma. 2010. 24 p.
58. Sukhova L. V. Communication-oriented teaching of a foreign language and the language para-environment as its system-forming factor. *Foreign language at school*. 2007. No 5. P. 15–18.
59. Fastova E. I. Social competence of a teenager: functions and components. *Volograd State Pedagogical University Journal*. 2009. No 1. P. 96–100.
60. Khutorskoy A. V. Key competencies and educational standards. *Internet magazine "Eidos"*. 2002. 23 April. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (access date 07.02.2019).
61. Shakhrai V. Social competence of specialism in literature. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/28811/31-Shahray.pdf?sequence=1> (access date 12.28.2019).
62. Shishov S. E. The concept of competence in the context of quality of education. *Education standards and monitoring*. 1999. No 2. P. 15–20.
63. Shishova I. E. Formation of social competence in the process of teaching foreign languages. *Tomsk State Pedagogical University Journal*. 2006. No 9. P. 110–113.
64. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. 72 p.
65. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniw. *Edukacja Technika – informatyka – edukacja* / red. W. Walata. Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski, 2008. Tom X. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej. P. 191–192.
66. Meichenbaum D., Butler L., Cruson L. Components of the Model. Social competence / edited by Jerry Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London: The Guilford Press, 1981. P. 37–60.
67. Shure M. V. Social competence as a problem – solving Skill. Social competence / edited by Jerry Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London: The Guilford Press, 1981. P. 158–185.
68. Wellhofer P. R. Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004. 222 p.
69. While R. Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological review*. 1959. No 66. P. 78–99.

Розділ 4



ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.05>

Лутасва Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5825-560X>

■ **Анотація.** Окреслено підходи до визначення понять «полікультурність», «полікультурна освіта», «полікультурна компетентність», «толерантність». З'ясовано взаємозв'язок між складниками й компонентами полікультурної компетентності, схарактеризовано витоки означеного феномену, висвітлено досвід учених Імператорського Харківського університету щодо налагодження спілкування з науковцями різних національностей. У матеріалах виявлено напрями міжнародної співпраці та форми упровадження полікультурної освіти науково-педагогічними працівниками університету з урахуванням традицій минулого протягом XX століття.

Констатовано, що важливою проблемою міжкультурної взаємодії є адаптація студентів-іноземців до нового для них культурного та соціального середовища й узагальнено способи подолання культурного шоку.

Акцентовано увагу на необхідності реалізації відповідного навчання науково-педагогічних працівників з урахуванням сутності полікультурної компетентності та традицій полікультурної освіти й міжкультурних комунікацій в освітньому просторі вищої школи.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність; інтернаціоналізація; культура міжнаціональних відносин; полікультурне виховання; полікультурна освіта; полікультурність; толерантність.

FORMATION OF POLYCULTURAL COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER SCHOOL

Tetiana Lutaieva, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, V. N. Karazin Kharkiv National University, room 612, 6 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, t.lutaieva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5825-560X>.

■ **Abstract.** The author outlines the options for defining the concepts «multiculturalism», «polycultural education», «polycultural competence», «tolerance». The interconnection between the folders and the components of polycultural competence is established, the turns of the aforementioned phenomenon are characterized. The experience of Imperial Kharkiv University scientists in establishing of communication with scientists of different nationalities has been highlighted. There were identified areas of international cooperation and forms of introduction of polycultural education by University teachers, taking into account the traditions of the 20th century.

It has been stated that the adaptation of foreign students to a new cultural and social environment and the promotion of cultural shock are important problems of intercultural interaction.

Emphasis is placed on the need to implement appropriate training of teachers taking into account the essence of polycultural competence and traditions of polycultural education and intercultural communication in higher education.

Key words: general cultural competence; internationalization; culture of interethnic relations; polycultural upbringing; polycultural education; multiculturalism; tolerance.

На сучасному етапі модернізації вищої освіти триває пошук шляхів доведення її до кращого світового рівня, розширення мобільності викладацького персоналу й студентів як учасників освітнього процесу. Сучасному викладачу й майбутньому фахівцю необхідно бути готовими до спілкування з представниками різних культур, поповнювати знання стосовно найсучасніших світових наукових досягнень, працювати з електронними матеріалами інформаційного простору інших країн, вивчати та впроваджувати міжнародний досвід організації певної професійної діяльності.

Натомість сьогодні існує протиріччя між поглибленням і розширенням полікультурного середовища і недостатньою готовністю суб'єктів вищої школи до цих змін, що актуалізує тему дослідження.

Низка сучасних публікацій наукового, довідкового та науково-пізнавального характеру містить аналіз співвідношення полікультурної освіти й культури (Н. Крилова, О. Пометун, Н. Якса, Л. Хомич, Л. Султанова, Т. Шахрай та ін. [17; 18; 37; 38; 54; 56]), інформацію щодо сутності полікультурної компетентності (Р. Агадулін, С. Авхутська, Ф. Асанова, Я. Гулецька, О. Зеленська, Л. Мелько, М. Моцар, П. Кендзьор, С. Кутова, О. Котенко, Л. Ірхіна, І. Іванюк, Л. Перетяга, І. Султанова, А. Сущенко, А. Щербакова та ін.) [2; 4; 12; 14; 15; 27; 28; 31; 34; 41; 43; 49].

Нашу увагу привернули дослідження стосовно способів формування полікультурної компетентності здобувачів освіти (С. Александрова, Н. Альохіна, О. Гуренко, Л. Мелько, П. Кендзьор, Л. Султанова, О. Са-

дохін, Н. Якса, Т. Лутаєва, Н. Ткачова, В. Кузьменко, А. Гончаренко, Г. Овсяннікова, А. Щербакова, Чжан Ювень та ін.) [1; 16; 19; 26; 27; 37; 40; 41; 44; 49; 50; 54; 55; 56]. Цікавий фактичний матеріал стосовно міжнародного виміру освіти, а саме міжнародної культурно-просвітницької та наукової діяльності викладачів вітчизняних університетів було опубліковано в ґрунтовних дослідженнях О. Іваненко [10; 11], Н. Петренко й С. Золотухіної [35], Т. Лутаєвої [21–26], В. Фесенка та інших [47].

Метою нашого дослідження є висвітлення сутності й шляхів формування полікультурної компетентності у майбутніх фахівців у закладі вищої освіти.

Вивчення та аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що поняття «полікультурна компетентність» тісно пов'язана з такими поняттями як «полікультурність», «загальнокультурна компетентність», «полікультурна освіта», «культура міжнаціональних відносин», «толерантність», «полікультурне виховання», «інтернаціоналізація».

За твердженням О. Пометун, загальнокультурна компетентність передбачає ознайомлення з вітчизняною і світовою культурною спадщиною, домінування принципів плюралізму й толерантності, формування культури міжособистісних взаємин та дозволяє особистості орієнтуватися в культурному і духовному контекстах сучасного суспільства, застосовувати технології й засоби міжкультурної взаємодії, використовувати іноземні мови та рідну мову, опановувати моделі толерантної поведінки й стратегії конструктивної діяльності в умовах різноманітності світу й людської цивілізації [38].

За визначенням російської дослідниці Н. Крилової, полікультурність слід розглядати як здатність освіти відобразити культуру у вигляді складного процесу взаємодії всіх типів культур; створити умови для формування культурної толерантності, ціннісних орієнтацій молоді [17; 18].

У дисертаційному дослідженні Чжан Ювень на основі узагальнення українських наукових розвідок (В. Воронкова, І. Зозуля, І. Лощенкова, В. Мельник, О. Нечепорук, Н. Сторчак, О. Котенко та ін.) окреслено основні підходи до визначення поняття «полікультурність» у вітчизняному освітньому просторі [49]. Серед них:

- принцип культурного плюралізму; принцип функціонування, а також співіснування в соціумі етнокультурних спільнот, що мають власну ідентичність. Принцип забезпечує їх тісний зв'язок із кроскультурною спільнотою і спонукає до пошуку діалогових способів досягнення згоди;
- демократична концепція розвитку культури й освіти, що обумовлює необхідність дотримання прав кожної особистості в культурному і громадському житті суспільства; рівність культурних моделей і націй, неприпустимість виявлення дискримінації за будь-якою ознакою;

- особистісна якість, що виявляється у визнанні багатоманітності культурного середовища та цінності спроможності до міжкультурної взаємодії; системотворчий елемент у структурі особистості;

- база для формування полікультурної особистості, яка спроможна вести конструктивну міжкультурну комунікацію на умовах рівноправності;

- багатоаспектний процес, характерний для періоду глобалізації суспільства через етнічний контекст (мовну й етнокультурну приналежність) та через відсутність прив'язаності до конкретного регіону або певної території;

- процес справедливого об'єднання культур різних релігійних та етнічних груп, що здійснюють позитивний взаємовплив, забезпечуючи культурне взаємозбагачення представників суспільства;

- феномен соціальний та загальноцивілізаційний, що характеризується: глобальним поширенням уявлень та інформації (в інформаційно-комунікативній сфері); космополітизмом і розмаїттям поза територіальною належністю (в етнічній сфері); релігійною мозаїчністю поза визначеної територіальної приналежності (у духовній сфері); споживанням трафаретної та репродуктивної продукції (в економічній сфері).

Низка науковців [44] зазначає, що реалізація ідей полікультурності в освітньому просторі передбачає створення міжкультурної педагогіки, що спрямовує освітян на формування серед здобувачів освіти толерантності, потреби до особистісного культурного збагачення й зростання.

Одним з ключових понять міжкультурної педагогіки є «педагогічна освіта». Поняття «полікультурна освіта» у період сьогодення визначається як:

- взаємодія всіх культур на базі принципів взаємопорозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, расизму, націоналізму;

- складовий компонент професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури власної етнокультурної групи.

Метою полікультурної освіти є забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх представників різноманітних расових, етнічних, соціальних, культурних та інших груп [4, с.9]. На думку Н. Якси, полікультурну освіту можна розглядати як частину освіти, яка сприяє засвоєнню особистістю інших культур, поясненню спільного й відмінного у традиціях, культурних цінностях народів [54, с. 36].

Зокрема, А. Солодка зазначає, що в понятті «полікультурна освіта» розглядаються фундаментальні якості культури, виховання, освіти в їхньому взаємозв'язку, які відображають єдність загальнолюдського, національного, інтернаціонального у світовій педагогічній науці [27].

Українські науковці проаналізували міжнародні підходи щодо визначення поняття «полікультурна компетентність». Установлено, що А. Томас визначає полікультурну компетентність як здатність «допомогти формувати процес міжкультурної взаємодії таким чином, щоб уникнути або контекстуалізувати непорозуміння, і в той же час створювати можливості для вирішення спільних проблем таким чином, щоб це було прийнятним і продуктивним для всіх учасників» [12, с. 142].

Різноманітні підходи до визначення означеного поняття висуваються вітчизняними науковцями. Низка дослідників (І. Іванюк, С. Кутова, М. Моцар, О. Котенко, В. Кузьменко, Л. Гончаренко та ін.) [12; 19; 31; 49, с. 89; 50] висвітлюють полікультурну компетентність як набір певних цінностей, знань, умінь, якостей, здатностей.

Так, за тлумаченням В. Кузьменко й Л. Гончаренко, полікультурна компетентність – це здатність особистості жити і діяти у багатокультурному світі [18]. І. Іванюк розуміє під полікультурною компетентністю здатність змінювати своє знання, відносини і поведінку таким чином, щоб бути відкритим і гнучким до інших культур. В основі структури полікультурної компетентності дослідник виокремлює знання (культури певного регіону, іноземних мов, процесів міграції та інтеграції тощо), навички (комунікаційні, управління конфліктами, стратегії роботи з культурним шоком, вміння вирішувати критичні ситуації), здібності (спостереження, адекватність, обізнаність, саморефлексія, гнучкість, толерантність, здатність до співчуття, відкритість) [12, с. 145].

За визначенням О. Котенко, полікультурна компетентність – це сукупність навичок та умінь міжетнічної та міжкультурної взаємодії, уявлення про багатовекторність соціуму та рівноцінність усіх національних культур [49, с. 89]. На думку С. Кутової, означена компетентність вказує на набір відповідних взаємопов'язаних особистісних якостей, ціннісних аспектів, мовної, комунікативної краєзнавчої обізнаності, форм поведінки [49, с. 89]. За твердженням М. Моцар, полікультурна компетентність є результатом інтеграції особистісних якостей людини, а також знань та умінь, що забезпечують її успішну взаємодію, культурне взаємозбагачення і входження до світового культурного контексту. При цьому акцентується увага на факті можливості формування й розвитку полікультурної компетентності протягом життя людини під час комунікації з представниками інших культур.

Вагомою є позиція науковців, які визначають полікультурну компетентність як інтегративну характеристику людини, її комплексну особистісну якість. Доречно навести приклади сприйняття вказаної компетентності прихильниками означеної позиції (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Сприйняття науковцями полікультурної компетентності
як комплексної особистісної якості,
інтегративної характеристики людини [45, с. 90; 54]

Автори	Підхід до визначення поняття
1	2
С. Авхутська	Інтегративна якість особистості, системне новоутворення, що забезпечує мотиви пізнання та прийняття в кожній із культур загального і специфічного як цінності, знання законів, норм і способів життєдіяльності людини в полікультурному середовищі та вміння їх використовувати на практиці.
О. Зеленська	Комплексна особистісна якість, що забезпечує здатність людини ефективно взаємодіяти з носіями інших культур на основі прояву взаємоповаги і взаєморозуміння та успішно виконувати сформульовані завдання в умовах полікультурного середовища.
Л. Перетяга	Складне, багатокомпонентне особистісне утворення, результат полікультурної освіти, що ґрунтується на засадах сформованих теоретичних знань, об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу та проявляється через уміння, навички й моделі поведінки, які забезпечують конструктивну взаємодію з представниками інших етносів та культур на основі позитивного прояву доброзичливого ставлення до них, а також реалізується під час набуття досвіду міжкультурної взаємодії, що сприяє ефективній міжетнічній взаємодії в сучасному полікультурному середовищі.
М. Онищенко	Комплексне, цілісне, системне утворення, інтегративна характеристика, що синтезує полікультурні знання, уміння й навички міжкультурної взаємодії, особистісні якості, які дозволять ефективно вирішувати поставлені завдання в умовах полікультурного соціуму.
Л. Чередниченко	Інтегроване професійно-особистісне утворення, результативний компонент освіти (професійної підготовки), що обумовлює готовність людини до ефективного здійснення діяльності в багатонаціональному середовищі.

Закінчення табл. 4.1

1	2
А. Щербакова	Інтегративна якість людини, яка: забезпечує її продуктивну життєдіяльність і спроможність добре орієнтуватися в різноманітних сферах сучасного глобального середовища; гармонізує внутрішній світ особистості та її ставлення в полікультурному суспільстві; базується на системі полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, мотивів, потреб, цінностей та забезпечує ефективну полікультурну взаємодію людини з представниками різних рас, національностей, релігійних конфесій, соціальних груп.
Н. Якса	Інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних знаннях про етнокультурне різноманіття світу й реалізується через уміння і навички міжкультурної взаємодії.

У науковій літературі виявлено також позицію науковців (Л. Гончаренко, В. Кузьменко, Ф. Асанова, А. Суценко та ін.), за якою полікультурна компетентність характеризується як певний складник професіоналізму фахівця, як готовність пересічного громадянина в полікультурному просторі (середовищі) до продуктивної професійної та особистісної взаємодії [19; 49, с. 91].

Слід сказати, що вчені пов'язують зміст поняття «полікультурна компетентність» із поняттям «толерантність». Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – це визнання за іншими права на повагу їхньої особистості й самоідентичності; терпимість до іншого способу життя, поведінки, інших поглядів, звичок, вірувань, бізнес-поведінки [40, с. 238–241]. Дослідниця Н. Якса, аналізуючи поняття «толерантність», зазначає, що толерантним називається таке ставлення, за якого особистість прагне досягнути реалізації власних цілей та взаєморозуміння шляхом узгодженості своїх дій з діями інших людей лише за допомогою взаємодискусії, тобто без застосування будь-якого насильства, примусу й утисків [54, с. 146].

Для кращого розуміння сутності толерантності доречно звернутися до висвітлення значення протилежного поняття – «інтолерантність». До форм прояву інтолерантності відносимо: образи, глузування, вияви зневаги, упередження, негативні стереотипи, етноцентризм, забобони, що ґрунтуються на негативних якостях і рисах; дискримінація на різних підставах у вигляді обмеження прав людини, позбавлення соціальних благ, штучна ізоляція в суспільстві, націоналізм,

експлуатація, расизм, фашизм, ксенофобія; опоганення культурних та релігійних пам'яток, вигнання, репресії, сегрегація, релігійне переслідування [40, с. 242–243].

Зауважимо, що поняття «полікультурна компетентність педагога» сучасні дослідники намагаються тлумачити як теоретичну та практичну готовність до здійснення своєї професійної освітньої діяльності в багатокультурному суспільстві, а не тільки як здатність жити й діяти в такому середовищі [27].

Більшість дослідників виділяє у структурі полікультурної компетентності суб'єкта освітнього процесу три компоненти, а саме: когнітивний (інформаційно-когнітивний); ціннісно-мотиваційний (емоційно-аксіологічний); діяльнісно-поведінковий (комунікативно-діяльнісний) [27].

На думку Л. Султанової, структуру полікультурної компетентності викладача закладу вищої освіти слід розглядати як сукупність стійких зв'язків між певними особистісними та професійними характеристиками [41, с. 253]. При цьому наголошується, що заявлені чотири компоненти (ціннісно-мотиваційний, особистісно-поведінковий; когнітивний, операційний) знаходяться у тісному взаємозв'язку й поділені на вказані дослідницею складники (табл. 4.2) умовно.

Таблиця 4.2

Складники й компоненти полікультурної компетентності

Структура полікультурної компетентності		
Складники	Особистісний	Професійний
Компоненти	<i>Ціннісно-мотиваційний:</i> система ціннісних орієнтацій та мотиваційний комплекс особистості	<i>Когнітивний:</i> сформованість теоретичних знань із психолого-педагогічних дисциплін та полікультурної освіти для ефективної взаємодії з представниками інших культур у професійній діяльності.
	<i>Особистісно-поведінковий:</i> толерантність як особистісна якість та поведінковий прояв у взаємодії з представниками інших культур	<i>Операційний:</i> володіння практичними вміннями та навичками застосовувати в професійній діяльності теоретичні знання з полікультурної освіти.

Спираючись на виокремлені В. Зеньковським [8] фактори розвитку особистості (спадковість, середовище, виховання), можемо стверджувати, що традиції (соціальний спадок середовища) та коло спіл-

кування (соціальне середовище) здійснюють вплив на формування ціннісно-мотиваційного та особистісно-поведінкового компонентів полікультурної компетентності майбутнього фахівця.

З метою ефективного оволодіння системою теоретичних знань у галузі полікультурної освіти, майбутньому фахівцю важливо мати установку на особистісний розвиток (розвиток критичного мислення тощо) та формувати потребу у встановленні сутності, особливостей становлення та розвитку явища полікультурності. Формуванню умінь та навичок міжкультурної взаємодії та комунікації сприяє засвоєння теоретичних знань, опанування основами критичного мислення, участь в організації полікультурної освіти на базі ЗВО.

Доречно схарактеризувати досвід організації полікультурної освіти на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, узявши до уваги структуру полікультурної компетентності. Заслужують на увагу традиції, що склалися в університетському просторі ще за часів імперської доби. Зауважимо, що вже з моменту заснування університету, до його професорсько-викладацької корпорації належали, крім прошарку української та російської інтелігенції, також іноземні учені – вихідці з європейських країн, де започатковувалася та розвивалася класична університетська освіта (Ф. Гізе, Л. Ванноті, Т. Ванцетті, Ф. Пільгер, В. Дрейсіг, Ф. Делявінь, Г. Коррітарі, Л. Якоб, К. Роммель, Беллен де Балю, А. Дюгур та ін.). Для викладу матеріалу використовувались латина, російська, французька, німецька мови. З них дві останні були рідними мовами викладачів-вихідців з Німеччини та Франції. За свідченням Д. Багалія, викладачі іноземного походження зробили значний внесок у розвиток Харківського університету; вони запроваджували у вітчизняному університетському просторі академічні традиції відомих західноєвропейських університетів [3, с. 579]. Вивчення положень університетського статуту, за яким організовувалося функціонування Імператорського Харківського університету на початку XIX ст., свідчить, що один із напрямів педагогічної діяльності професорів передбачав поповнення навчальних курсів даними про новітні відкриття, що були здійснені в європейських країнах. Доречно навести цитату з названого документу: «викладаючи настанови, поповнювати курси свої новими відкриттями, що здійснені в інших країнах Європи» (§ 25) [21, с. 84; 46]. Також професорсько-викладацький склад університету заохочувався до встановлення комунікацій із закордонними науковими товариствами, а іноземні вчені мали право отримувати звання почесного члена університету [21, с. 88; 46]. Показово, що ученим університету надавалася можливість обговорювати наукові відкриття, досліді, спостереження і дослідження, що були здійснені як на території власної країни, так і за кордоном: «...всякий місяць мають бути

особливі збори, в яких професори і почесні члени, під головуванням ректора, розмірковують про твори, нові відкриття...» (§ 52) [46].

На початку XIX ст. окремі випускники Харківського університету (майбутні фахівці медичного спрямування) з метою кар'єрного зростання мали можливість потрапити на навчання до Професорського інституту, що функціонував на базі Дерптського університету протягом 1828–1839 рр. На них очікувало 2-річне закордонне відрядження після 3-річного навчання в Дерпті (мова навчання – німецька). Відомо, що у Професорському інституті навчалися О. Філомафітський, Ф. Іноземцев – випускники Харківського університету [24; 26].

Установлено, що за часів імперської доби в освітньому просторі Імператорського Харківського університету у здобувачів освіти формувалися навички успішної професійної мовленнєвої діяльності європейськими мовами. Мова – це ментальний феномен, що виступає безумовним стрижнем комунікації. Формування спроможності оперувати професійною лексикою за допомогою іноземних мов сприяло підготовці фахівців, здатних розширювати коло професійного спілкування, вирішувати проблеми професійної діяльності на міжнародному рівні. Не можна стверджувати, що вільне володіння іноземною професійною лексикою було характерним явищем для більшості випускників університету. Відтак, науковці університету намагалися мотивувати здобувачів освіти до самовдосконалення в цьому напрямі. Так, на початку 60-х років XIX ст. І. Мечников опублікував німецькою та російською мовами роботу «Исследования о Штиле Вортицеллей» за ініціативою професора кафедри фізіології університету І. Щелкова [25; 30]. Викладачі заохочували вивчення студентами спеціальної фахової літератури, що була опублікована іноземними мовами. Відтак у рецензіях науковців університету на студентські дослідницькі роботи, що зазвичай публікувалися у періодичному виданні «Записки Императорского Харьковского университета», позитивно оцінювалися навички роботи молоді з іноземними джерелами [25].

Навіть в умовах дії університетського статуту 1835 р., коли педагогічна діяльність представників університетської спільноти усяляко контролювалося з боку Міністерства народної освіти (МОН) та попечителя навчального округу, зв'язки Імператорського Харківського університету з закордонними науковцями не припинялися. Зокрема, у 1839 р. був відряджений за кордон Є. Гордієнко – доктор медицини, завідуючий хімічною та фармацевтичною лабораторією. Декілька років він вдосконалював свою кваліфікацію в Німеччині, Франції, Великій Британії, займався вивченням та придбанням лабораторного обладнання [21; 24]. Показово, що під час перебування за кордоном учений був обраний Паризькою фармацевтичною спілкою почесним членом-кореспондентом [21].

На початку другої половини XIX ст. відновлення права університетів посилати викладачів за кордон у відрядження ініціював наказ МОН (1856 р.). Так, професори Харківського університету Соколов, Лямбль, Лапшин на початку 60-х рр. XIX ст. відвідали всесвітню виставку в Лондоні. Звіт Д. Лямбля, здійснений за результатами закордонного відрядження, було опубліковано на сторінках «Журнала Министерства народного просвещения» (1862 р.) [21, с. 169; 39]. Своєрідний інститут «професорських стипендіатів», що передбачав відправлення професорських стипендіатів за кордон для подальшого удосконалення, був започаткований університетським статутом 1863 р. За університетським статутом 1884 р., одним із шляхів вдосконалення системи наукової атестації розглядалися закордонні стажування молодих учених. У цей час право організовувати та фінансувати закордонні творчі поїздки викладачів надавалося науковим товариствам, що діяли на базі університету [21]. Харківський університет делегував своїх представників на міжнародні конгреси та з'їзди, що сприяло популяризації досягнень вітчизняної науки, а також ознайомленню з результатами новітніх наукових досліджень у багатьох країнах світу. З означеною метою у відрядження їздили як делегації учених, так і окремі науковці.

Зазвичай представники наукової спільноти Імператорського Харківського університету добре володіли іноземними мовами. Саме тому більшість із них не відчувала мовного бар'єра під час перебування за кордоном. Так, відомий мандрівник, географ, ботанік Андрій Миколайович Краснов, аргументуючи в листі В. Докучаєву важливість присутності на міжнародному конгресі геологів в Америці (1890 р.), посилався на вільне володіння англійською мовою [36, с. 486; 21].

Слід зауважити, що звіти стосовно напрямів діяльності представників професорсько-викладацької колегії під час закордонних відряджень та їх результатів публікували в періодичних виданнях професійного спрямування, видавалися окремими збірками, висвітлювалися на шпальтах «Записок Харьковского университета» [20; 32; 47].

Зауважимо, що у другій половині XIX – на початку XX ст. закордонні наукові відрядження здійснювали приват-доценти, асистенти, лаборанти, а не тільки професори Імператорського Харківського університету. Показово, у січні 1901 р. у відрядження до Нової Землі виїхав для проведення зоологічних досліджень молодий вчений Тимофєєв [26].

Наукові відрядження, творчі поїздки за кордон науковців Імператорського Харківського університету сприяли більш докладному вивченню ними засад функціонування закордонних університетів, особливостей організації освітнього процесу. Зокрема, учених цікавили порядок вступу до університетів, життєдіяльність студентів, про-

ведення практичних занять та сутність новітніх для того часу методик викладання в освітніх центрах Західної Європи [21; 47].

Установлено, що П. Соколовський (попечитель Харківського навчального округу) у 1911 р., за розпорядженням міністра народної освіти, вів переговори з представниками адміністрації університетів Парижа й Берліна стосовно проведення семінарів для підготовки вітчизняних професорів на базі названих закладів вищої освіти [26; 52].

Під час імперської доби особливим авторитетом серед студентства користувалися саме ті викладачі, які здійснили закордонні відрядження і проводили заняття, спираючись на кращі традиції та освітні новації представників університетської спільноти. У мемуарах відомого офтальмолога, професора Леонарда Леопольдовича Гіршмана (1839–1921 рр.) знаходимо повідомлення щодо його захоплення лекціями правознавця Д. Каченовського (1827–1872 рр.). За словами автора наведених спогадів, студенти різних факультетів Імператорського Харківського факультету намагалися відвідати лекції Д. Каченовського після його повернення з закордонного відрядження, намагаючись (і небезпідставно) отримати імпульс для саморозвитку, матеріал для бесід у студентських гуртках [21, с. 355; 26; 52]. Наведемо слова самого автора: «... Популярність Каченовського в університеті серед студентів усіх факультетів сильно зростає з моменту його повернення із закордону. У вересні 1859 року рознеслася звістка, що Дмитро Іванович повернувся й починає читати лекції. На вступній лекції аудиторія була переповнена студентами всіх факультетів. Зміст цієї лекції я пам'ятаю: він говорив про свою роботу за кордоном, про положення викладання міжнародного права в університетах різних країн, про публіцистику в різних державах і окреслив побіжно сучасне політичне положення окремих націй. Мене ця лекція захопила як красою і ясністю викладу, так і багатством змісту й новизною думок, що були ним висловлені» [26; 52].

Викладачі Харківського університету вирушали у відрядження за кордон з метою участі в святкових урочистостях з нагоди ювілеїв різних закладів вищої освіти. Зокрема, в червні 1911 р. ординарний професор, спеціаліст у галузі зарубіжної літератури С. Соловйов був відряджений з привітаннями до Бреславського університету на святкування 100-річного ювілею означеного закладу вищої освіти [26; 53].

Важливим та дієвим способом виховання студентів стосовно їх культурного збагачення і формування й розвитку їх здатності входження до світової наукової спільноти була традиція надання їм з боку викладачів інформації про видатних закордонних учених, залучення до комунікацій з представниками закордонних освітніх та наукових установ. З цього приводу доречно навести матеріали газети «Харьковские губернские ведомости», що повідомляли про телеграму від студентів медичного факультету Харківського

університету, надіслану зі словами співчуття до Віденського університету у зв'язку зі смертю професора, спеціаліста у галузі хірургії Т. Більрота. Тісні стосунки з ним, за його життя, підтримували їх викладачі [21]. Життя та діяльність відомого лікаря й науковця була орієнтиром в окресленні ідеалів та ціннісних орієнтацій майбутніх медиків.

Досвід спілкування з науковцями різних національностей надихнув приват-доцента кафедри хімії Харківського університету І. Осипова на роздуми щодо ролі міжкультурних зв'язків у заснуванні й розвитку наукових шкіл та самореалізації особистості науковця. На користь Харківської громадської бібліотеки він у 1893 р. прочитав лекцію «Хімія та націоналізм». Заслуговує на увагу теза лектора з приводу того, що всі народи працювали над побудовою будинку під назвою «хімія» [51]. Отже, зміст лекції обумовлював конструктивну взаємодію слухачів із представниками інших культур на основі позитивного виявлення доброзичливого ставлення до них.

Зауважимо, що міжнародні комунікації у період XIX – початку XX ст. дозволяли науковцям формувати навички й позитивну мотивацію стосовно взаємодії з представниками інших культур, ознайомитися зі світовими тенденціями у розвитку науки. За участі учених, визнаних у світових центрах науки та освіти, формувалися й розвивалися вітчизняні наукові школи, зокрема й в освітньому просторі Харківського університету [21, с. 216].

Активізація міжнародної співпраці університету з урахуванням традицій минулого відбулася у 80-х – на початку 90-х років XX ст. Відомо, що на 1990 р. університет мав зв'язки з п'ятнадцятьма закордонними закладами вищої освіти. Зокрема, з Познанським університетом, університетом штату Мен (США). У 1991–2001 рр. Харківський університет відряджав представників науково-педагогічної спільноти за кордон для участі в наукових конференціях, на наукову роботу та стажування, на викладацьку роботу, мовні курси, приймав іноземних фахівців; надавав консультації у Міжвузівському консультативному центрі міжнародних зв'язків, виконував експертні операції за результатами науково-технічної діяльності, вів міжнародний книгообмін із науковими та освітніми закладами; готував фахівців для зарубіжних країн тощо [48].

На початку 1991 р. Харківський університет мав представництво у міжнародних організаціях – Радянському фонді університетів народів Європи, Міжнародній асоціації університетів (МАУ). У 1998 р. університет поновив своє членство в Міжнародній асоціації університетів – одній із найпрестижніших міжнародних організацій, членом якої він був до 1991 р. [48]. Представники університету активно працювали у робочих органах цих міжнародних організацій, конференцій, що проводилися під їхньою егідою [29, с. 92]. У лютому 1999 р. Харківський університет був гідно представлений на Другій міжнародній виставці престижних

навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні», де отримав диплом за активне впровадження у педагогічний процес нових технологій [48].

У період сьогодення формування полікультурної компетентності здобувачів освіти на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна відбувається під впливом нових рис та змін процесу інтернаціоналізації вищої освіти. Під інтернаціоналізацією вищої освіти сучасні дослідники розуміють процес систематичної інтеграції міжнародної складової в освітню систему країни, дослідження міжнародного ринку вищої освіти та суспільну діяльність закладу вищої освіти (ЗВО) у світогосподарській системі, розширення двосторонніх і багатосторонніх зв'язків і контактів між ЗВО різних країн на основі рівноправного і взаємовигідного співробітництва [16].

Серед основних змін процесу інтернаціоналізації вищої освіти слід назвати такі: зміна мотивів інтернаціоналізації (від культурних та освітніх до економічних); зміцнення й розвиток міжнародного конкурентного ринку освітніх послуг; зміна ролі уряду в регулюванні вищої освіти; урегулювання напрямів підготовки студентів та поширення тенденції щодо освіти протягом усього життя. У контексті аналізу процесу інтернаціоналізації Каразінського університету доречно нагадати, що свідченням широкого міжнародного визнання цього закладу вищої освіти є його участь в ініціюванні підписання у Болоньї «Великої Хартії європейських університетів» (1988 р.), заснуванні Євразійської Асоціації університетів, діяльності Всесвітньої та Європейської асоціації університетів. Сьогодні в Каразінському університеті отримують освіту близько 3000 іноземних студентів, аспірантів і докторантів. Університет проводить за договорами освітньо-наукове співробітництво з понад 100 університетами, готує кадри для 50 країн світу [42].

Нині Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна представлений у таких міжнародних асоціаціях: ENEN (European Nuclear Education Network), AUF (Agence universitaire de la Francophonie), EUA (European University Association), IAO (The International Astronomy Olympiad), FuseNet (The European Fusion Education Network), Ceeman (Central and East European Management Development Association), Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights (Обсерваторія Magna Charta фундаментальних університетських цінностей і прав).

В університеті діють програми подвійних дипломів, здійснюються академічна мобільність в рамках міжнародних проектів (Erasmus+, MELVANA EXCHANGE PROGRAMME, DAAD та ін.), суб'єкти освітнього процесу залучаються до організації роботи міжнародних літніх шкіл. Таким чином університет забезпечує формування та розвиток у здобувачів освіти особистісного й професійного складників полікультурної компетентності.

Відповідно до Стратегії розвитку Каразінського університету на 2019–2025 рр., триває пошук нових форм інтернаціоналізації вищої освіти, напрямки міжнародного співробітництва окреслюються у проєктах 3.1. «Міжнародне партнерство», проєкті 3.5 «Міжнародна мобільність», проєкті 3.6. «Міжнародні гранти та проєкти». Відтак, в університетському просторі створюється середовище, що сприяє ефективному формуванню полікультурної компетентності здобувачів освіти, важливою складовою якого є науково-педагогічні працівники, які спроможні надавати полікультурну освіту. Аналіз досвіду організації полікультурної освіти на базі ЗВО свідчить, що обізнаність науково-педагогічних працівників у питанні полікультурності сприяє формуванню компонентів полікультурної компетентності майбутніх фахівців.

Слід акцентувати увагу на тому, що на базі Інституту післядипломної освіти та заочного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна науково-педагогічні працівники з 2020 р. отримують можливість підвищити кваліфікацію, прослухавши курс «Школа освітньої новатики». Під час проведених анкетувань та співбесід із майбутніми слухачами було виявлено бажання науково-педагогічних працівників більш докладно дізнатися про особливості полікультурної освіти.

Прийнявши до уваги пропозиції освітян, до теми «Полікультурна компетентність викладача» навчальної програми курсу «Школа освітньої новатики» були включені такі питання: полікультурність у педагогічному процесі; сутність національного характеру; формування здатності викладача до міжкультурного розуміння; формування етнокультурної компетентності викладачів в умовах поліетнічного середовища.

Важливим результатом вивчення матеріалу теми має бути розвиток професійно-значущих якостей полікультурної компетентності педагога, до яких варто віднести:

- здатність до співробітництва, тобто відкритість викладача та його готовність до налагодження взаємодії;
- комунікабельність, а саме вміння будувати діалог із представниками різних національностей;
- толерантність, тобто здатність сприймати, поважати думки, переконання студента;
- гнучкість, тобто уміння адаптуватися до ситуацій педагогічної взаємодії, що змінюються;
- емпатичність – уміння емоційно відгукуватися на проблеми студента.

Визначаючи зміст програми курсу «Школа освітньої новатики», між іншим, ми виходили з того, що працюючи в умовах багатокультур-

турності сучасного суспільства, вітчизняний викладач залучається до полікультурного виховання здобувачів освіти. Полікультурне виховання, спираючись на визначення П. Кендзор [15], розуміємо як комплексний педагогічний процес. У цьому процесі враховуються всі культурні й соціальні відмінності суб'єктів освітньо-виховного середовища. Також зусилля спрямовуються на формування компетентної особистості, яка обізнана у власній та інших культурах, володіє ціннісними переконаннями, що зумовлюють толерантне ставлення до інших, має досвід позитивної взаємодії на основі взаємного порозуміння із представниками різних культур.

Полікультурне виховання майбутнього фахівця передбачає використання діагностичного інструментарію моніторингу процесу формування полікультурної компетентності особистості. Зауважимо, що науково-педагогічні працівники рідко використовують методики виявлення, а тим більше вимірювання сформованості у здобувачів освіти певних ціннісних орієнтацій. Таке явище можна пояснити тривалою орієнтованістю вітчизняної системи професійної підготовки на так звану знаннєву освітню парадигму. Натомість викладачу слід усвідомлювати значущість діагностичних методик, що пройшли апробацію та підтвердили свою валідність і надійність. Насамперед, маємо на увазі шкалу соціальної дистанції Е. Богардуса, методики Н. Паніної та В. Паніотто «Визначення соціальної дистанції між національними групами» [33; 55], Н. Лебедевої «Етнічна толерантність-інтолерантність», В. Бойка «Рівень комунікативної толерантності», О. Романової «Етнічна ідентичність», Г. Солдатової «Типи етнічної ідентичності», Л. Почебут «Інтолерантність-толерантність», виявлення рівня етнокультурної компетентності студентів [6]; опитувальник для визначення соціокультурної ідентичності (ОСКІ) [15; 55] та інші.

У роботах О. Садохіна висвітлюється методика формування міжкультурної толерантності. За свідченням автора, до міжкультурної взаємодії можливо підготувати індивіда декількома апробованими способами. Серед них: емпіричні методи навчання – тренінги, а також дидактичні методи навчання (просвіта, орієнтування, моделювання). При цьому поняття «просвіта» слід розуміти як набуття та розширення знань того, хто навчається, про культуру. З іншого боку, орієнтування – надання рецептів поведінки в певних ситуаціях міжкультурної взаємодії. Натомість моделювання розглядається як метод навчання, орієнтований на отримання знань на основі дослідження штучних моделей (умовних схем, зразків та процесів), що відповідають ситуації міжкультурного спілкування. Тренінг як метод навчальних занять – програма вправ, що планомірно реалізується з метою формування й удосконалення умінь і навичок у тій чи іншій сфері людської діяльності [40, с. 250–251].

З метою полікультурного виховання молоді на базі ЗВО важливо проводити такі культурні заходи, як тижні культури певних країн, фестивалі, вікторини, приділяти увагу освітньому туризму. В «Енциклопедичному словнику-довіднику з туризму» зафіксовано таке визначення: освітній туризм – це туристична поїздка, під час якої турист поєднує відпочинок і навчання [7, с. 223]. Сьогодні можна виділити кілька видів освітнього туризму: екскурсійно-ознайомчі подорожі по різних містах, природних зонах і країнах; ознайомчі поїздки до установи, організації та на підприємства; навчальні поїздки з метою вивчення іноземної мови або тих чи інших загальноосвітніх або спеціальних предметів; участь у семінарах, конференціях, з'їздах, конгресах, майстер-класах, мета яких – отримання нової професійно-важливої інформації; наукові і навчальні стажування в установах, організаціях і на підприємствах.

Дієвим засобом формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців на базі ЗВО є організація реальної взаємодії здобувачів освіти з видатними закордонними вченими, із представниками культур світу у рамках вебінарів, навчальних телекомунікаційних проєктів, роботи міжнародних культурних центрів. Важливо констатувати, що на базі Каразінського університету функціонують міжнародні центри (Українсько-Індійський академічний центр, Інститут Конфуція, Українсько-африканський академічний центр, Українсько-Арабський академічний центр), науково-дослідна установа «Центр болгаристики та балканських досліджень імені М. Дринова» [13; 42; 45].

За твердженням низки дослідників, адаптація учасників освітнього процесу під час довгострокових закордонних відряджень до нового соціального та культурного середовища є важливою проблемою комунікації в світовому освітньому просторі. Відомо, що під час міжкультурного контакту поведінка людини змінюється хвилеподібно. За визначенням антропологів К. Оберга та Д. Фостера, така поведінка має називатися культурним шоком і нагадує «культурну хворобу» [40, с. 122–123]. Зауважимо, що поняття «шок» медики розуміють як стан організму, коли на нього впливає сильний подразник. Отже, поняття «культурний шок» слід трактувати як форму внутрішнього занепокоєння. Зі свого боку, таке занепокоєння пов'язане з утратою зрозумілих комунікативних знаків і символів.

У спеціальній літературі з проблеми міжкультурної комунікації [40] констатовано, що культурний шок проходить п'ять стадій. При цьому перша стадія так званого «медового місяця» пов'язана з ейфорією й наснагою з приводу захоплення новою для певного індивіда культурою. Важливо усвідомлювати, що саме друга стадія є критичною, бо індивід втрачає ілюзії. Під час суперкритичної третьої стадії індивід потребує максимальної підтримки, зокрема з боку носіїв власної культури. Оптимістичною є четверта стадія, коли відбувається процес

занурення певної особистості в нову сферу міжособистісної комунікації. Натомість не виключається і можливість втечі індивіда, як у значенні переносному, тобто «у себе», так і в прямому значенні – від'їзд на батьківщину. Таким чином, з боку певного індивіда відбувається повне заперечення нових для нього культурних феноменів. Нарешті, під час п'ятої стадії спостерігається адаптація або інтеграція особистості, тобто якісний стрибок, що пов'язаний із розумінням місцевої культури. Слід акцентувати увагу на тому, що культурний шок може також виникнути після повернення людини із довгострокового зарубіжного відрядження до батьківщини. Така ситуація обумовлюється тим, що людина вже звикла до тих чи інших ознак іноземної культури [40, с. 124–125].

Адаптація до чужої культури та вихід із культурного шоку відбувається по-різному. Так, з цього приводу антрополог Ф. Бок пропонує для рішення цього конфлікту низку способів (рис. 4.1).

В освітньому просторі України, за твердженням вітчизняних дослідників, важливою проблемою міжкультурної взаємодії є адаптація студентів-іноземців до нового для них культурного та соціального середовища [23, с. 79]. Констатовано, що в міжкультурному спілкуванні випадки справжнього взаєморозуміння потребують здатності чуйно й творчо сприймати спадщину як своєї, так і іншої культури, неординарних особистих якостей.



Рис. 4.1. Способи подолання культурного шоку

З метою успішного формування полікультурної компетентності та подолання негативних наслідків культурного шоку учасників освітнього процесу у ЗВО важливо надавати можливість здобувачам освіти не тільки вдосконалювати рівень володіння іноземними мовами, а й брати участь у тренінгових заняттях для набуття навичок міжкультурної взаємодії; займатися самоосвітою, аналізуючи актуальні проблеми полікультурного суспільства та поведінку індивіда під час міжкультурних контактів.

У дисертаційному дослідженні Чжан Ювень окреслено перспективні напрями творчого використання педагогічно цінних доробок китайських фахівців з проблеми формування полікультурної компетентності студентів в університетах України. Серед них: здійснення студентами досліджень у наукових центрах (при університетах) з різних проблем полікультурності; залучення майбутніх фахівців до стажувань на базі зарубіжних університетів чи інших закордонних (міжнародних) організацій з подальшою презентацією результатів реалізованих програм академічної мобільності під час проведенням загальноуніверситетських заходів; системна організація суспільно корисної діяльності здобувачів освіти, участь у яких передбачає комунікацію з представниками інших культур [49, с. 193–194].

Таким чином, матеріали даного дослідження дозволяють стверджувати, що полікультурна компетентність майбутнього фахівця охоплює полікультурну освіченість, значимі особистісні якості, практичний досвід взаємодії з представниками іншої культури та вміння використовувати свої знання з основ міжкультурної комунікації у професійній діяльності.

На наш погляд, полікультурна освіта молоді передбачає посилення ролі викладача ЗВО як ключової фігури сучасної системи освіти й ускладнення його професійних функцій як посередника в міжкультурному спілкуванні.

Для успішної адаптації освітнього простору ЗВО до потреб полікультурного суспільства потрібні як особливі зусилля учасників освітнього процесу, так і цілеспрямоване втручання адміністрації закладу вищої освіти. В умовах розвитку інтернаціоналізації освіти, на нашу думку, необхідно провести відповідне навчання науково-педагогічних працівників з урахуванням сутності полікультурної компетентності та традицій полікультурної освіти й міжкультурних комунікацій в освітньому просторі вищої школи (включення іноземних вчених до штатного розкладу університету, впровадження елементів полікультурності в освітній процес, закордонні стажування науково-педагогічних працівників, творче спілкування вітчизняних вчених із науковцями провідних освітніх центрів, залучення студентів до науково-дослідної

роботи з проблем полікультурності; підтримка академічної мобільності студентів, формування й розвиток готовності викладачів до міжкультурної взаємодії у системі післядипломної освіти тощо).

Міжкультурну компетентність майбутніх фахівців вітчизняних ЗВО слід формувати за такими етапами: надання знань щодо правил і норм поведінки, звичаїв, особливостей менталітету, стилю життя представників різних культур світу; формування й розвиток умінь міжкультурного спілкування; закріплення й перевірка знань, умінь щодо міжкультурних комунікацій.

Відзначено, що методика формування полікультурної компетентності наділена ознаками системності – цілісністю, структурністю, взаємозумовленістю традиціями полікультурної освіти та соціальним середовищем, ієрархічністю, множинністю опису системи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 4

1. Александрова С. А. Формування міжкультурної компетентності студентів туристських спеціальностей. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Г. Шевченка (педагогічні науки)*. 2011. № 14 (225). С. 6–11.
2. Асанова Ф. Б. Підготовка майбутніх учителів філологічних дисциплін до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2014. 213 с.
3. Багалей Д. И., Миллер Д. П. История г. Харькова за 250 лет существования (1655–1905): ист. моногр. В 2-х т. Репринт. изд. Харьков: Харьков. книж. фабрика им. М. В. Фрунзе, 1993. Т. 2 (XIX – нач. XX). 976 с.
4. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. ... канд. пед. н. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». К., 2008. 20 с.
5. Гуренко О. Методичні підходи до полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка*. 2014. № 2. С. 31–38.
6. Гуренко О. І. Етнокультурна компетентність та її формування у студентів педагогічного університету: технологічний аспект: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2008. 239 с.
7. Енциклопедичний словник-довідник з туризму / В. А. Смолій, В. К. Федорченко, В. І. Цибух; [передмова В. М. Литвина]. К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. 372 с.
8. Зеньковский В. Задачи и средства воспитания. *Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х годов. Сборник документов*. М.: ИНПО, 1995. С. 95.
9. Іваненко О. А. Університети України в міжнародних наукових зв'язках Російської імперії (друга половина XIX – початок XX ст.). Київ: Інститут історії України НАН України, 2013. 375 с.

10. Іваненко О. Міжнародні зв'язки харківського університету на початку ХХ ст. *Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки: Міжвідомчий зб. наук. пр.* / відп. ред. С. В. Віднянський. К.: Ін-т історії України НАН України, 2012. Вип. 21. С. 127–144.
11. Іваненко О. Українсько-французькі зв'язки: наука, освіта, мистецтво (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.): монографія. К.: Ін-т історії України НАНУ, 2009. 320 с.
12. Іванюк І. В. Міжнародні підходи до визначення поняття полікультурної компетентності в сучасній педагогічній науці. *Зб. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: Матеріали методологічного семінару 3 квітня 2014 р. м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 1 / Нац. академія пед. наук України [ред. кол.: В. Г. Кремін (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. К.: Інститут педагогіки НАПН України, 2014. С. 140–146.
13. Інститут Конфуція. URL: <http://confucius.univer.kharkov.ua/> (дата допуску: 12.12. 2019 р.).
14. Ірхіна Ю. В. Ідеї полікультурного навчання в класичній зарубіжній педагогіці. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2015. № 3. С. 184–187.
15. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика): дис. ... докт. педагогічних наук 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ, 2017. 504 с.
16. Красовська О. Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. *Вісник Академії митної служби України*. Сер. Економіка. 2011. № 2 (46). С. 102–109.
17. Крылова Н. Культурология образования. Москва: Народное образование, 2000. 272 с.
18. Крылова Н. Б. Социокультурный контекст образования. *Новые ценности образования*. М., 1995. № 2. С. 67–103.
19. Кузьменко В. В., Гончаренко А. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник. Херсон, 2006. 92 с.
20. Лазаревич И. П. Заметки о заграничном путешествии. Харьков: Б. и., 1865. 29 с.
21. Лутаева Т. В. Педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність фундаторів вищої медичної та фармацевтичної освіти: регіональний історико-педагогічний аспект: монографія. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2019. 599 с.
22. Лутаева Т. В. Роль А.М. Краснова в організації екскурсійної діяльності у вітчизняних вищих навчальних закладах. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди* / за заг. ред. член-кор. НАПН України А. В. Троцько. Харків: ХНПУ, 2013. Вип. 33. С. 113–124.
23. Лутаева Т. В., Кайдалова Л. Г. Педагогічна культура: навчальний посібник. Харків: ТОВ «Цифра принт», 2012. 182 с.

24. Лутаєва Т. В. Закордонні освітні подорожі харківських науковців медико-фармацевтичної галузі (др. пол. XIX – поч. XX ст.). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 29, Том II: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». К.: Гнозис, 2013. С. 380–388.
25. Лутаєва Т. В. Організація самостійної роботи майбутніх медиків та фармацевтів у Харківському університеті (друга пол. XIX – початок XX ст.). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 4 до Вип. 31, Том II (10): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». К.: Гнозис, 2014. С. 254–261.
26. Лутаєва Т. В. Формування напрямів освітнього туризму в Харківському Імператорському університеті (друга половина XIX – поч. XX ст.): історико-педагогічний аспект. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, реалії, перспективи*. Зб. наук. пр.: У 3 т. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2013. Т. 2. С. 36–45.
27. Лутаєва Т. Формування полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2013. № 107. Том 1. С. 217–221.
28. Мелько Л. Ф. Роль країнознавчих проектів у формуванні полікультурної компетентності студентів-міжнародників. *Розвиток інформаційного суспільства: Колективна монографія в 10-ти томах*. Том 10. Інформаційно-комунікаційні аспекти міжнародної та національної безпеки. К., ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», 2013. С. 268–290.
29. Методические рекомендации и материалы по итогам 1990–1991 учебного года и задачи университета на 1991–1992 учебный год. Харьков, 1991.
30. Мечников И. И. Страницы воспоминаний. М.: Академия наук СССР, 1949. 287 с.
31. Моцар М. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2018. 22 с.
32. Отчёт о заграничной командировке в Гейдельберг для присутствования на 7-м физиологическом съезде (13–16 авг. 1907 г. н. ст.) и. д. э.-о. проф. Н. Белоусова. *Записки Императорского Харьковского Университета*. 1908. Кн. 3-4. С. 65–79.
33. Панина Н. В. Факторы национальной идентичности, толерантности, ксенофобии и антисемитизма в современной Украине. *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2005. № 4. С. 26–45.
34. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2008. 23 с.
35. Петренко Н. В., Золотухіна С. Т. Культурно-освітня спадщина вчених Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття (історико-педагогічний аспект): монографія. Харків: ХДУХТ, 2010. 186 с.

36. Письма А. Краснова. 1883–1893 годы / под ред. И. В. Тюрина. *Докучаев В. В. Сочинения. В 9 т.* Т. 8. Москва; Ленинград: АН СССР, 1961. С. 486–503.
37. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога: монографія / Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 212 с.
38. Пометун О. І. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді. *Управління школою*. 2005. № 8 (92). С. 42–47.
39. Попов М. А. Профессор Душан Федорович Лямбль, его служебная и литературная деятельность (Материалы к истории Харьковского университета). Харьков: Тип. Адольфа Дарре, 1896. 277 с.
40. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2006. 288 с.
41. Султанова Л. Ю. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу: дис. на здобуття наукового ступеня докт. педагогічних наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. К., 2018. 357 с.
42. Сучасний університет. URL: https://www.univer.kharkov.ua/ua/general/univer_today/today (дата допуску: 12.12. 2019 р.).
43. Суценко А. В. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи в умовах полікультурного середовища. *Збірник наукових праць* [Бердян. держ. пед. ун-ту]. Сер.: Педагогічні науки. Бердянськ, 2005. Вип. 1. С. 120–128.
44. Ткачова Н. О., Чжан Ювень. Формування полікультурної компетентності молоді в умовах сучасного глобалізованого суспільства. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. № 41. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/274>
45. Українсько-Індійський академічний центр. URL: <http://india.karazin.ua/> (дата допуску: 12.12. 2019 р.).
46. Устав Императорского Харьковского университета. *Периодическое сочинение об успехах народного просвещения*. Санкт-Петербург: Имп. Акад. наук, 1805. № 10. С. 225–290. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/668> (дата обращения: 03.12.2017).
47. Фесенко В. Життя та науково-педагогічна діяльність професора М. О. Валяшка (1871–1955 рр.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.07. Харків, 2014. 200 с.
48. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев та ін. Харків: Фоліо, 2004. 750 с.
49. Чжан Ювень. Формування полікультурної компетентності студентів в університетах КНР: дис. ... доктора філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Харків, 2019. 211 с.
50. Щербаківа А. В. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Старобільськ, 2015. 357 с.
51. Южный край. 1893. 17 апреля.
52. Южный край. 1903. 24 ноября.

53. Южный край. 1911. 9 апреля, 4 июня.
54. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу: навчальний посібник. Житомир, 2007. 312 с.
55. Alokhhina N. V., Lutaieva T. V. Psychological and pedagogical conditions of multicultural competence of future specialists in medical and pharmaceutical industry. *Europejskie studia humanistyczne: Państwo i Społeczeństwo*. 2014–2015. № 2. P. 44–55.
56. Ovsiannikova A. V., Lutaieva T. V. Formation of future doctors' professional culture. *Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наукових праць*. 2019. Вип. 45. С. 86–99.

REFERENCES TO THE CHAPTER 4

1. Alexandrova S. A. Formation of intercultural competence of students tourist specialties. *Bulletin of T.G. Shevchenko Luhansk National University (pedagogical sciences)*. 2011. No 4 (225). С. 6–11.
2. Asanova F. B. Preparation of future teachers of philological disciplines to professional activity in the conditions of the multicultural environment. (Abstract of candidate's thesis). Vinnytsia, 2014. 213 p.
3. Bagaley D. I., Miller D. P. History of Kharkiv for 250 years of existence (1655–1905): historical monograph In 2 volumes. Reprint. ed. Kharkiv: M.V. Frunze Kharkiv books factory, 1993. Vol. 2 (19th – early 20th). 976 p.
4. Guletska Yu. G. Multicultural education of student youth in US Universities. (Abstract of candidate's thesis). Kyiv, 2008. 20 p.
5. Gurenko O. Methodical approaches to multicultural education of future social pedagogues. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Ser.: Pedagogy*. 2014. No 2. P. 31–38.
6. Gurenko O. I. Ethnocultural competence and its formation in students of Pedagogical University: technological aspect : monograph. Donetsk: Yugo-Vostok, 2008. 239 p.
7. Encyclopedic dictionary-reference book on tourism / V. A. Smolii, V. K. Fedorchenko, V. I. Tsybukh ; [foreword by V. M. Litvin]. Kyiv: Slovo Publishing House, 2006. 372 p.
8. Zenkovsky V. Tasks and means brought up. Russian school abroad. Historical experience of the 20th cent. Collection of documents. Moscow: INPO, 1995. P. 95.
9. Ivanenko O. A. Universities of Ukraine in the international scientific relations of the Russian Empire (second half of the 19th – early 20th century). Kyiv: Institute of History of Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine, 2013. 375 p.
10. Ivanenko O. International relations of Kharkiv University in the early 20th century. *International Relations of Ukraine: Scientific Research and Findings: Interdepartmental Collection. Science. etc. / resp. ed. S.V. Vidniansky*. Kyiv: Institute of History of Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine, 2012. Issue. 21. P. 127–144.
11. Ivanenko O. Ukrainian-French relations: science, education, art (late 18th – early 20th cent.): monograph. Kyiv : Institute of History of Ukraine NASU, 2009. 320 p.

12. Ivanyuk I. V. International approaches to defining the concept of multicultural competence in modern pedagogical science. Competence approach in education: theoretical principles and implementation practice: *Methodological materials seminar on 3 of April, 2014*, Kyiv: [at 2 p.m.]. Part 1 / Nat. academy ped. Sciences of Ukraine [ed. Col.: V. G. Kremin (Chairman), V. I Lugovyi (Deputy Chairman), O. I. Lyashenko (Deputy Chairman), etc.]. Kyiv: Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2014. P. 140–146.
13. Confucius Institute. URL: <http://confucius.univer.kharkov.ua/> (accessed: 12.12.2019).
14. Irkhina Yu. V. Ideas of multicultural learning in classical foreign pedagogy. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky*. Odessa: PNPU named after K. D. Ushinsky. 2015. № 3. P. 184–187.
15. Kendzor P. I. Multicultural education of students in the system of activity of a general educational institution (theory and methods): Doctor` thesis. Kyiv, 2017. 504 p.
16. Krasovska O. Yu. Internationalization of higher education in the context of globalization of the world educational space. *Bulletin of the Academy of Customs Service of Ukraine. Economy*. 2011. № 2 (46). P. 102–109.
17. Krylova N. Culturology of education. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2000. 272 p.
18. Krylova N. B. Sociocultural context of education. New values of education. Moscow, 1995. № 2. P. 67–103.
19. Kuzmenko V. V., Goncharenko A. A. Formation of multicultural competence of secondary school teachers : textbook. Kherson, 2006. 92 p.
20. Lazarevich I. P. Notes on foreign travel. Kharkiv, 1865. 29 p.
21. Lutaieva T. V. Pedagogical and public and enlightenment activity of the founders of higher medical and pharmaceutical education: regional historical and pedagogical aspect. Kharkiv: I. S. Ivanchenko's Publishing, 2019. 599 p.
22. Lutaieva T. V. The role of A. Krasnov in organizing of student's excursions in the second half of the 19th – early 20th cent. *Theory and methods of teaching and education : scientific works collection* / H. S. Skvoroda Kharkiv National Pedagogical University. Kharkiv, 2013. Issue. 13. P. 113–124.
23. Lutaieva T. V., Kaidalova L. G. Pedagogical culture: textbook. Kharkiv: Tsifra Print LLC, 2012. 182 p.
24. Lutaieva T. V. Foreign educational trips of Kharkiv scientists of the medical and pharmaceutical industry (second half of the 19th – early 20th century). *Humanitarian Bulletin of Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda*. Appendix 1 to Iss. 29, Volume II: Thematic issue «International Chelpanovsky psychological and pedagogical readings». Kyiv: Gnosis, 2013. P. 380–388.
25. Lutaieva T. V. Organization of Future Medical and Pharmaceutical Professionals' Independent Work in Kharkov University (second half of 19th – early 20th century). *Humanitarian Bulletin of Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda*. Kyiv, 2014. Issue. 31,

- vol. 2 (10): Thematic issue «International Chelpanovsky psychological and pedagogical readings». Appendix 4. P. 254–261.
26. Lutaieva T. V. Formation of directions of educational tourism in Kharkiv Imperial University (second half of the 19th - beginning of the 20th cent.): historical and pedagogical aspect. *Pedagogical education and science in the conditions of classical University: traditions, realities, prospects*. In 3 vol. Lviv : LNU Publishing Center. I. Franko, 2013. Vol. 2. P. 36–45.
 27. Lutaieva T. Formation of multicultural competence of future teachers of higher educational institutions. *Bulletin of Taras Shevchenko National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. Physical education and sports*. 2013. № 107. Vol. 1. P. 217–221.
 28. Melko L. F. The role of regional studies projects in the formation of multicultural competence of international students. *Development of the information society: Collective monograph in 10 volumes*. Vol. 10. Information-communication aspects of international and national security. Kyiv, University of Economics and Law «KROK», 2013. P. 268–290.
 29. Methodical recommendations and materials on the results of 1990–1991 academic year and tasks of the University for 1991–1992 academic year. Kharkiv, 1991.
 30. Mechnikov I. I. Pages of memories. Moscow: Academy of Sciences of the USSR, 1949. 287 p.
 31. Motsar M. M. Formation of multicultural competence of future translators with the use of distance learning technologies. (Abstract of candidate's thesis). Kyiv, 2018. 22 p.
 32. Report on a business trip abroad to Heidelberg to attend the 7th Physiological Congress (August 13–16, 1907) of Professor N. Belousov. *Notes of the Imperial Kharkiv University*. 1908. Book 3-4. P. 65–79.
 33. Panina N. V. Factors of national identity, tolerance, xenophobia and anti-Semitism in modern Ukraine. *Sociology: theory, methods, marketing*. 2005. № 4. P. 26–45.
 34. Peretyaga L. E. Didactic conditions of formation of multicultural competence of junior schoolchildren: Candidate's thesis. Kharkiv, 2008. 23 p.
 35. Petrenko N. V., Zolotukhina S. T. Cultural and educational heritage of scientists of Slobozhanshchyna of the second half of 19th – the early 20 th cent. (historical and pedagogical aspect): monograph. Kharkiv: KhDUHT, 2010. 186 p.
 36. Letters of A. Krasnov. 1883–1893 / ed. I.V. Tyurin. *Dokuchaev V. V. Essays*. In 9 vols. Vol. 8. Moscow; Leningrad: AS USSR, 1961. P. 486–503.
 37. Polycultural education in the context of general cultural development of the teacher's personality: monograph / L. O. Khomych, L. Yu. Sultanova, T. O. Shahrai. Kirovograd: Imex-LTD, 2014. 212 p.
 38. Pometun O. I. Theoretical bases of formation of civic competence of student's youth. *School management*. 2005. № 8 (92). P. 42–47.
 39. Popov M. A. Professor Dushan Fedorovich Lambl, his official and literary activities (Materials on the history of Kharkov University). Kharkiv: Type. Adolf Darre, 1896. 277 p.

40. Sadokhin A. P. Intercultural communication: a textbook. Moscow: Alfa-M; INFRA-M, 2006. 288 p.
41. Sultanova L. Yu. Theoretical and methodical bases of multicultural education of the future teacher of the higher pedagogical educational institution: Candidate's thesis. Kyiv, 2018. 357 p.
42. Modern University. URL: http://www.univer.kharkov.ua/ua/general/univer_today/today (accessed: 12.12. 2019).
43. Sushchenko A. V. The problem of professional and pedagogical training of future teachers of higher education to work in a multicultural environment. *Collection of scientific works [Berdyan. state ped. un-tu]. Ser. : Pedagogical sciences.* Berdyansk, 2005. Issue. 1. P. 120–128.
44. Tkachova N.O., Zhang Yuwen. Formation of multicultural competence of youth in the conditions of modern globalized society. *Theory and methods of teaching and education.* 2017. № 41. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/274> (accessed: 03.12.2018).
45. Ukrainian-Indian Academic Center. URL: <http://india.karazin.ua/> (accessed: 12.12. 2019).
46. Charter of the Imperial Kharkiv University. Periodical essay on the successes of public education. Saint-Petersburg: Imperial Academy of Sciences, 1805. № 10. P. 225–290. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/668> (accessed: 03.12.2017).
47. Fesenko V. Life and scientific and pedagogical activity of professor M. O Valyashko (1871–1955): Candidate's thesis. Kharkiv, 2014. 200 p. (in Ukrainian).
48. V. N. Karazin Kharkiv National University for 200 years / V. S. Bakirov, V. M. Dukhopelnikov, B.P. Zaitsev and others. Kharkiv : Folio, 2004. 750 p. (in Ukrainian).
49. Zhang Yuwen. Formation of multicultural competence of students in Chinese Universities: Doctor of Philosophy thesis in the field of 01 Education / Pedagogy in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences. Kharkiv, 2019. 211 p. (in Ukrainian).
50. Shcherbakova A.V. Formation of multicultural competence at medical students in educational process of higher medical educational institution : Candidate's thesis. Starobilsk, 2015. 357 p. (in Ukrainian).
51. *South edge.* 1893.17 April. [in Russian].
52. *South edge.* 1903.24 November. [in Russian].
53. *South edge.* 1911.9 April, 4 June. [in Russian].
54. Yaksa N.V. Intercultural interaction of subjects of educational process: textbook. Zhytomyr, 2007. 312 p. (in Ukrainian).
55. Aljokhina N., Lutaieva T. Psychological and pedagogical conditions of multicultural competence of future specialists in medical and pharmaceutical industry. *Europejskie studia humanistyczne : Państwo i Społeczeństwo.* 2014–2015. № 2. P. 44–55. (In English).
56. Ovsiannikova A. V., Lutaieva T. V. Formation of future doctors' professional culture. *Scientific notes of the pedagogical department: scientific works collection.* 2019. Issue. 45. P. 92–98. (In English).



Розділ 5

ВИЩІЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ ЯК ПРОСТІР ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.06>

Шведова Ярослава Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9592-303>

- **Анотація.** Визначено, що комунікативну компетентність студентів слід розглядати як складне, системне утворення, інтегровану динамічну якість особистості, яка поєднує в собі загальну культуру спілкування та дозволяє бачити ситуацію комунікації з професійної точки зору, здійснювати продуктивний обмін інформацією, думками, цінностями, ідеями. З'ясовано, що комунікативна компетентність студентів ЗВО припускає низку вмінь та навичок, серед яких: вміння чітко висловлювати свою думку; вміння оцінювати ситуацію, у якій доведеться вести діалог і прогнозувати його вектор; вміння корегувати формат спілкування, враховуючи особливості комунікативного акту для досягнення потрібного результату; вміння реалізувати на практиці етикет ділового спілкування; використовувати різні комунікативні тактики і стратегії; аналізувати зовнішні сигнали співрозмовника (міміка, мова тіла і т. д.); діяти в конфліктних ситуаціях; активно слухати; застосовувати на практиці інструменти ораторського мистецтва; проявляти емпатію.

Формування комунікативних вмінь та навичок студентів розглядається з позицій концептуальних положень компетентнісного підходу в сучасній освітній парадигмі. Розкрито можливості та перспективи формування комунікативної компетентності студентів, що пов'язані з розробкою й упровадженням у навчальний процес відповідних заходів, що відображають закономірності, зміст, логіку та структуру розвитку і вдосконалення комунікативного потенціалу студентів з урахуванням інноваційних тенденцій в сучасній вищій освіті та з акцентом на моделювання ситуацій, що потенційно можуть виникнути у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: бар'єри спілкування; досвід спілкування; ефективна взаємодія; комунікативні вміння та навички; комунікативне освітнє середовище; комунікативна підготовка студента; навчальний тренінг з формування комунікативних вмінь; особистісно-орієнтований підхід; структурні компоненти комунікативної компетентності; тренінгові вправи.

HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A SPACE FOR THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE SPECIALIST

Yaroslava Shvedova, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, V. N. Karazin Kharkiv National University, room 612, 6 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, marusia08@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-9592-3032>.

■ **Abstract.** It has been determined that the communicative competence of students should be considered as a complex, systemic education, an integrated dynamic personality quality that combines the general culture of communication and allows you to see the communication situation from a professional point of view, to carry out a productive exchange of information, opinions, values, ideas. It was found that the communicative competence of students of the Higher Education Area presupposes a number of skills and abilities, including: the ability to clearly express their opinion; the ability to assess the situation in which you will have to conduct a dialogue and predict its vector; the ability to adjust the format of communication, taking into account the peculiarities of the communicative act to achieve the desired result; the ability to put into practice the etiquette of business communication; use a variety of communication tactics and strategies; analyze external signals of the interlocutor (facial expressions, body language, etc.); act in conflict situations; actively listen; put into practice the tools of public speaking; show empathy.

The formation of communicative skills and abilities of students is considered from the standpoint of the conceptual provisions of the competence-based approach in the modern educational paradigm. The possibilities and prospects of the formation of students' communicative competence are revealed, related to the development and implementation of appropriate measures in the educational process, reflecting the patterns, content, logic and structure of the development and improvement of the communicative potential of students, taking into account innovative trends in modern higher education and with an emphasis on modeling situations that may arise in future professional activities.

Key words: communication barriers; communication experience; effective interaction; communication skills and abilities; communicative educational environment; communicative preparation of the student; educational training on the formation of communication skills; personality-oriented approach; structural components of communicative competence; training exercises.

Успішна адаптація в суспільстві, конкурентоспроможність на ринку праці, ефективна взаємодія з іншими людьми, вміння встановлювати та підтримувати контакти, мати самостійні судження, працювати в команді, використовувати інновації, діяти в проблемних ситуаціях, вирішувати конфлікти – все це вимагає від випускників закладів вищої освіти комунікативної компетентності.

Роль комунікативної компетентності визнана всім світом, про що свідчить звіт Всесвітнього форуму з навчання та технологій (Learning and Technology World Forum), який проводився в Лондоні у 2010 р. в рамках проекту the Assessment and Teaching of 21st Century Skills (оцінювання та викладання навичок XXI-го ст.) [31]. За даними дослідника Д. Гоулмена, комунікативна компетентність включається роботодавцями – поряд зі спеціальними знаннями і досвідом – у «порогову», тобто базову, компетентність, потрібну працівникові для виконання поставлених перед ним професійних завдань [8, с. 56]. Крім цього, вміння спілкуватися безпосередньо впливає на здатність людей досягати поставлених цілей [33, с. 262].

Поняття «комунікативної компетентності» з'явилося в науці в 1971 р. завдяки американському лінгвісту Д. Хаймсу, який досліджував різноманітні комунікативні форми та функції в інтегральному взаємозв'язку [32]. Етнографія комунікації – так назвав Д. Хаймс свій підхід, в межах якого вивчав моделі мовної поведінки, прийняті в тій або іншій культурі, етнічних або соціальних групах. [32, с. 116].

З 70-х років розпочинається інтенсивне осмислення таких проблем, як соціальна функція мови і комунікативне спрямування мовленнєвої діяльності людини. Комунікативну компетентність починають досліджувати вітчизняні науковці, що працюють у сфері педагогіки та лінгводидактики.

З 80-х років ХХ ст. поняття «комунікативна компетентність» стрімко поширюється в педагогічній науці, коли провідні країни світу стали на шлях освітніх реформ.

Дослідженням комунікативної компетентності фахівців різних спеціальностей займалися Л. Бірюк, Ю. Вторникова, Н. Гез, Ю. Жуков, Д. Ізаренков, О. Кучерук, О. Касаткіна, І. Козубовська, Л. Петровская, С. Макаренко, В. Назаренко, Н. Опанасенко, Г. Рурік, О. Смірнова, Н. Стеценко, Ю. Федоренко, О. Хуторський, І. Чеботарьова та ін. Науковці визначають комунікативну компетентність як здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми завдяки розумінню себе та інших при постійній зміні міжособових відносин та умов соціального середовища. На думку О. Хуторського, комунікативна компетентність включає знання мов, уміння спілкування з людьми, навички взаємодії в колективі, володіння різними соціальними ролями [29, с. 58].

Українська дослідниця Л. Бірюк в результаті ретроспективного аналізу виділяє такі етапи вивчення комунікативної компетенції у вітчизняній практиці: передкомунікативний період – 60–80-ті рр., комунікативний період – та 80–2000 рр., комунікативно-компетентнісний період – 2000 рр. – до сьогодні. Протягом 60–80-х рр. науковці

не розрізняли понять «мова» і «мовлення»; діяльність, спрямована на набуття комунікативних навичок, до 70-рр. XX ст. позначалася терміном «розвиток мови». Для розвитку мовлення пропонувалася низка комунікативних вправ на збагачення словникового запасу антонімами та синонімами, на складання переказів, творів тощо. У 70-х рр. XX ст. серед різноманітних підходів до організації навчання (діяльнісного, системного тощо) науковці починають виділяти і комунікативний [2].

Вчені Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Добрович, І. Зимня, А. Мудрик, Б. Ломов, О. Леонтьєв досліджують механізми, закономірності, структуру комунікації, комунікаційні вміння, психологічні основи формування комунікативної компетентності. Науковці-дидакти (А. Дмитрієв, І. Лернер, Ю. Бабанський, В. Дьяченко, М. Скаткін) вивчають роль спілкування в освітній діяльності. Вчені визнають комунікативність інтегральною властивістю особистості. Починаючи з 2000-х рр., відбуваються апробації комунікативного підходу у професійній підготовці найрізноманітніших фахівців.

Одним із перших на пострадянському просторі поняття «комунікативної компетентності» досліджував О. Бодалєв, під яким розумів здатність ефективно контактувати зі співрозмовником за умови наявності внутрішніх ресурсів – знань та вмінь [1]. Схоже визначення комунікативної компетентності пропонують Ю. Жуков, Л. Петровська: здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, а також вільне володіння засобами соціальної поведінки (вербальними та невербальними); певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [4; 9].

С. Омельчук під комунікативною компетенцією розуміє сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для сприймання чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [19, с. 3]. Є. Кузьміна та В. Семенов розглядають поняття «комунікативної компетентності» як вміння орієнтуватися у різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях та чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими, завдяки розумінню себе та оточуючих, враховуючи зміну психічних станів, міжособистісних стосунків та умов соціального оточення [14, с. 54]. Дослідники Д. Ізаренков, М. Вятютнев та інші переконані, що комунікативну компетентність слід визначати як здатність до комунікації, спроможність нормативно або творчо використовувати мову для спілкування в різноманітних сферах життя відповідно до ситуації спілкування і наявного співрозмовника [3;10].

С. Макаренко під «комунікативною компетентністю» розуміє вміння особистості спілкуватися з різними людьми, в середовищі яких вона проживає і працює; проте це не тільки вміння спілкуватися, правильно

оформляти думку в усній та письмовій формах, але й уміння шукати і знаходити компроміс, поважати думки інших людей [17, с. 105].

Н. Стеценко визначає комунікативну компетентність, як узагальнену комунікативну властивість особистості, що включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила [27, с. 188]. Таким чином, сформована комунікативна компетентність надає можливість фахівцю успішно вступати у різні (вербальні та невербальні, усні й письмові) контакти для вирішення комунікативних задач (передачі інформації, ведення переговорів, встановлення та підтримки контактів й інші) [27].

Різноманітні підходи до визначення комунікативної компетентності особистості свідчать про складність цього явища.

Аналіз наукових джерел дає підстави зробити висновок про те, що до цього часу не існує загальноприйнятої думки про структурні компоненти комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Ми погоджуємося з точкою зору І. Чеботарьової, яка аналізує різні погляди науковців на структуру комунікативної компетентності та відповідно до цього умовно розподіляє вчених на дві групи [30]. До першої групи належать науковці, що розглядають структуру комунікативної компетентності у межах парадигми «знання-вміння-навички» (опційно додаючи до цього набору такі компоненти, як «схильності», «мотивація» тощо) [30, с. 155]. Другу групу складають дослідники, які дотримуються думки, що структуру комунікаційної компетентності складає сума компетенцій (мовна компетенція та компетенції, пов'язані із середовищем, у якому відбувається спілкування, із темою комунікації, з метою та завданнями спілкування, методами досягнення мети під час комунікації) [30, с. 155].

Більш детальний аналіз поглядів науковців на структурні компоненти комунікативної компетентності в категоріях «знання», «вміння», «навички» дозволяє виокремити відповідні компоненти (комунікаційні знання, вміння та навички), що застосовуються під час різних ситуацій спілкування [6, с. 20]; допомагають зрозуміти чужі продукти мовленнєвої діяльності [11; 28]; є відповідними меті, ситуаціям, сферам спілкування та є достатніми для досягнення певної комунікативної мети [21, с. 360]. Такий компонент, як знання, на думку М. Вятютнева, містить відомості з граматики, лексики, інформацію про правила спілкування, етикетні формули, вживані мовленнєві засоби [3, с. 34]. Серед умінь та навичок дослідники виділяють володіння мовою, здатність до орієнтації у різних ситуаціях спілкування; здатність встановлювати контакти і підтримувати взаємини з іншими людьми; володіння системою внутрішніх ресурсів, що необхідні для побудови ефективного спілкування;

застосування наявного в суб'єкта спілкування набору комунікаційних тактик і стратегій [24, с. 28]. Н. Гез вважає, що комунікант повинен володіти умінням співвідносити мовні засоби з умовами та метою спілкування, а також розуміти особливості стосунків між сторонами спілкування. [6, с. 22]. М. Вятютнев додає до традиційних компонентів ще один – здібності (якості) особистості [3, с. 38].

У дослідженнях Б. Шпітсберга та В. Купаха знаходимо такі компоненти комунікативної компетентності: знання (усвідомлення того, яка комунікативна поведінка є найбільш влучною в конкретній ситуації); уміння (здатність застосувати цю поведінку в даному контексті) та мотивація (прагнення ефективної та компетентної комунікації) [35].

У звіті Всесвітнього форуму з навчання та технологій (Learning and Technology World Forum), який проводився в Лондоні у 2010 р. в рамках проекту the Assessment and Teaching of 21st Century Skills (оцінювання та викладання навичок XXI-го ст.) наводиться структура комунікативної компетентності, компонентами якої є:

- *знання* – знання рідної та іноземної мов: лексики, граматики, стилістики; обізнаність щодо типів вербальної взаємодії та основних рис стилів усної мови; розуміння основних рис письмової мови; розуміння паралінгвістичних рис комунікації (міміка, жести, інтонація), а також культурних і соціальних аспектів, які мають місце в різних географічних, комунікативних, соціальних середовищах;

- *уміння та навички*, що стосуються рідної та іноземної мови (вміння спілкуватися (усно й письмово), розуміти і бути зрозумілим в різних ситуаціях; вміння слухати і розуміти різні повідомлення, а також вміння говорити свідомо і чітко; вміння читати і розуміти різні тексти, враховуючи всі цілі комунікації (інформаційне, навчальне, розважальне читання); вміння писати різні види текстів відповідно до їх цільової спрямованості; вміння переконливо формулювати власні думки, враховувати різні точки зору;

- *схильності, ставлення, орієнтири* – (стосовно рідної мови – розвиток позитивного до рідної мови, визнання її ролі у власному культурному збагаченні; визнання права інших на власні думки та висловлювання; участь в діалозі; впевненість під час публічного виступу; розвиток прихильного ставлення до міжкультурного збагачення; любов до літератури); стосовно іноземної мови – відчуття культурних відмінностей і стійкість до стереотипів [31, с. 28].

Слід підкреслити, що серед зарубіжних учених поширені схожі погляди на структуру комунікативної компетентності. Західні дослідники розрізняють внутрішню та зовнішню структуру комунікативної компетентності. У внутрішній структурі комунікативна компетентність пов'язана із термінами «effectiveness» (ефективність) та «appropriateness»

(доцільність), оскільки результат комунікації виражається саме в категорії ефективності; категорія ж доцільності враховує ситуацію, умови, які мають місце при даній соціальній взаємодії [33, с. 262]. У зовнішній структурі поняття «комунікативна компетентність» пов'язане з концептами «performance» (виконання, практичне застосування мови), «skill» (уміння, здібності), «knowledge» (знання), «motivation» (мотивація), «emotion» (емоція), «behavior» (поведінка) [33, с. 268].

Детальний аналіз поглядів науковців на структурні компоненти комунікативної компетентності, виходячи із суми або набору компетенцій, дозволяє виокремити серед них ключову – мовну компетенцію (її виділяють усі дослідники); серед інших можна виділити компетенції, пов'язані із середовищем, у якому відбувається спілкування (соціокультурна, культурна компетенція), із темою комунікації (предметна), з метою та завданнями спілкування (праматична, стратегічна). Мовна компетенція у даному випадку – це система знань про мову як про складне соціокультурне явище, а також сформовані фонетичні, морфемні, орфоепічні, лексичні, синтаксичні мовні вміння. В соціолінгвістичну компетенцію входять знання та вміння, що визначають соціальний аспект використання мови (наприклад, правила ввічливості) та забезпечують збереження культурологічних установок під час формування мовленнєвих умінь.

Ю. Федоренко виділяє в структурі комунікативної компетентності багато компонентів, пов'язаних із формуванням та відтворенням висловлювання: мовну компетенцію (лексичні, фонетичні, граматичні, орфографічні знання), мовленнєву компетенцію (вміння аудіювати, читати, писати, мовленнєві вміння), лексичну компетенцію (знання лексики і мовленнєві лексичні навички), граматичну компетенцію (знання, а також мовленнєві навички, пов'язані з граматиною), фонетичну компетенцію (фонетичні знання, мовленнєво-слуховимовні навички), соціокультурну компетенцію (стосується країнознавства та лінгвокраїнознавства), компетенцію, що належить до говоріння [28, с. 64]. Проте більшість науковців дотримуються думки, що в структурі комунікативної компетентності мають бути відображені не лише пов'язані з мовою компоненти, але й ті, що мають вплив на комунікативну ситуацію. Традиційно їх розглядають як тріаду: когнітивний, емоційний та поведінковий. У зв'язку з цим науковці виділяють такі складові комунікативної компетентності: зорієнтованість у ситуаціях спілкування, засновану на знаннях та досвіді сторони спілкування [22, с. 37]; спроможність саморозуміння та розуміння стану інших (психічного стану, міжособистісних відносин, соціальних умов тощо); готовність і спроможність контактувати з людьми [4, с. 158]; внутрішні засоби та ресурси, необхідні для побудови та регуляції комунікативної дії [9, с. 28].

Н. Стеценко представляє такий компонентний склад комунікативної компетентності майбутніх фахівців:

- *мотиваційний аспект*, що передбачає бажання вступати в контакт з оточуючими і передбачає формування у здобувача освіти розуміння необхідності встановлення комунікативних контактів з колегами та діловими партнерами з метою ефективного виконання професійних завдань;

- *когнітивний аспект*, що передбачає озброєння знаннями про вербальні та невербальні засоби спілкування, знаннями про особливості, структуру, функції професійного спілкування. Когнітивний компонент також включає високий рівень професійної ерудиції, знання про комунікативні стратегії, методи психологічного впливу; правила і прийоми риторики, полеміки, рефлексивного слухання;

- *поведінковий компонент* передбачає формування умінь реалізовувати комунікативні компетенції безпосередньо в умовах професійного і ділового спілкування.

- *ціннісно-смысловий компонент* – це готовність до реалізації комунікативної компетентності у професійному спілкуванні;

- *емоційно-вольовий аспект* забезпечує уміння впливати на слухачів, керувати їхньою увагою, а також уміння керувати своїми емоціями у процесі спілкування [27, с. 187].

Сьогодні не існує єдиної думки щодо компонентів структури комунікативної компетентності взагалі та комунікативної компетентності студентів ЗВО зокрема. Зміст та структура цих понять постійно переглядаються, оскільки в сучасному світі дуже швидко з'являються нові засоби комунікації.

Узагальнюючи визначення дослідників щодо комунікативної компетентності студентів під останньою будемо розуміти складне, системне утворення, інтегровану динамічну якість особистості, яка поєднує в собі загальну культуру спілкування та дозволяє бачити ситуацію комунікації з професійної точки зору, здійснювати продуктивний обмін інформацією, думками, цінностями, ідеями. Комунікативна компетентність студентів ЗВО припускає ряд вмінь та навичок, серед яких: вміння чітко висловлювати свою думку; вміння оцінювати ситуацію, у якій доведеться вести діалог і прогнозувати його вектор; вміння корегувати формат спілкування, враховуючи особливості комунікативного акту для досягнення потрібного результату; вміння реалізувати на практиці етикет ділового спілкування; використовувати різні комунікативні тактики і стратегії; аналізувати зовнішні сигнали співрозмовника (міміка, мова тіла і т. д.); діяти в конфліктних ситуаціях; активно слухати; застосовувати на практиці інструменти ораторського мистецтва; проявляти емпатію.

Практика викладацької діяльності науково-педагогічних працівників кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна засвідчує, що не всі студенти старших курсів навчання мають достатній рівень комунікативної компетентності.

Основні причини бачимо у відсутності на сьогодні достатньої кількості комунікативних дисциплін у навчальних планах; не повною мірою в сучасній вищій освіті використовується діяльнісний підхід (знання засвоюються в дії, в дії формуються вміння та навички); недостатньо використовуються активні, інтерактивні методи навчання; відсутня необхідна методична база та простежується неготовність викладачів до використання інтерактивних форм роботи із студентами під час лекційних та семінарських занять, в яких потенційно закладено всі можливості для розвитку комунікативної компетентності студентів.

Вважаємо, що основними (першочерговими) шляхами формування комунікативної компетентності студентів можуть стати:

1. Впровадження у навчальний процес комплексу дисциплін комунікативного циклу, в першу чергу – основ теорії комунікації, ділової комунікації, етики та етикету тощо («Основи ефективної комунікації та взаємодії», «Культура спілкування», «Культура професійного спілкування», «Комунікативний тренінг», «Ораторське мистецтво», «Мистецтво вирішення конфліктів» та ін.).

2. Створення комунікативного освітнього середовища, яке враховувало б взаємозв'язок із різними навчальними предметами та в якому пріоритетними були б активні та інтерактивні методи і новітні педагогічні технології навчання. Слід зазначити, що розвиток комунікативних умінь і навичок студентів повинен відбуватися безперервно, пронизувати навчальний процес, бути міждисциплінарним. При цьому мають активно використовуватися тренінгові технології, робота у великих і малих групах, презентації та захист проєктів, рольові та ділові ігри, дискусії, кейс технології, техніка постановки запитань та відповідей на них тощо.

3. Особистісно-орієнтований підхід, що передбачає орієнтацію форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість студента та на розвиток досвіду спілкування під час професійної підготовки.

Науковці одностайно висловлюють думку, що комунікативна компетентність формується в процесі навчальних заходів [4; 12; 13; 15; 24; 26; 27; 28]. Як свідчать дослідження, навчання стає більш ефективним, якщо студенти отримують творчі завдання, що дають їм змогу оволодіти такими компонентами комунікативної компетентності, як: прогнозування і програмування комунікативної ситуації; знання й ерудиція; засоби спілкування (вербальні та невербальні); управління комунікативною ситуацією; орієнтація на соціального партнера; мовленнєва компетенція.

Так, в рамках вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, що є обов'язковими для будь-яких спеціальностей, студентам можуть бути запропоновані такі завдання:

- скласти проблемні питання з означеної теми;
- підготувати та провести дискусію з визначеної проблеми, де б студенти мали змогу застосовувати риторичні прийоми, вчитися переконувати, виступати перед аудиторією;
- змодельовати ситуацію спілкування з партнером, колегою, опонентом, де б студенти вчилися вдосконалювати індивідуальний стиль спілкування відповідно до етичних та психологічних норм і правил, змодельовати ситуації переговорів, ділових бесід, нарад на різні професійні теми;
- підготовка матеріалів і презентацій з мультимедійним супроводом на визначену тему, пов'язану з майбутньою професійною діяльністю.

Так, наприклад, практичне заняття за темою «Педагогічний конфлікт та способи його подолання» може відбуватися за таким сценарієм: група студентів ділиться на 2–3 підгрупи. Кожен студент описує випадок педагогічного конфлікту, який відомий йому з власного досвіду або з літератури. Підгрупа знайомиться з кожною ситуацією і обирає 2–3 найцікавіших з них. Кожна підгрупа колективно розробляє шляхи розв'язання обраних конфліктів і виступає з повідомленнями перед усією групою.

Важливо під час виступів студентів (монологічних і діалогічних) стежити за тим, щоб вони мали можливість увесь виступ від початку до кінця говорити в обстановці доброзичливої уваги з боку аудиторії. У випадках прояву нерішучості, боязкості, тобто проявах психологічного бар'єра, необхідно надавати моральну підтримку або знаходити різні стимули для підвищення активності студентів. Питання аудиторії після публічних виступів студентів необхідно розглядати як елемент культури спілкування. По-перше, питання – це показник активного слухання, по-друге, щоб поставити питання, треба вміти його формулювати, по-третє, питання демонструють успішність виступу, факт встановлення зворотного зв'язку. У цілому, на практичних заняттях важливо підтримувати позитивний настрій. Усі форми аудиторної роботи повинні сприяти виникненню інтересу до комунікативної компетентності та стійкого прагнення удосконалювати свої навички.

У рамках вивчення дисциплін педагогічного спрямування студенти можуть виконувати такі завдання, як: розробка та реалізація ділових і рольових ігор (педагогічна консультація, «Батьківські збори» та подібні), де б вчилися ефективній педагогічній взаємодії, вмінням застосовувати прийоми педагогічного впливу, тренували вміння висту-

пати перед аудиторією, відточувати техніку мовлення: подих, голос, дикція; розробка власних правил педагогічного спілкування, шляхів вдосконалення культури педагогічного спілкування.

Також корисними можуть бути вправи спрямовані на подолання бар'єрів у спілкуванні. Найтиповішими бар'єрами у спілкуванні, згідно з нашими опитуваннями, є «незнання мови», «невміння поводитися в незвичній ситуації», «страх публічного виступу», «страх бути незрозумілим, неприйнятим», «замкнутий характер», «невеликий запас слів», «сором'язливість», «страх бути осміяним», «невпевненість у собі», «невміння висловити думку», «віковий бар'єр», «зверхність співрозмовника», «незнання правил мовленнєвого етикету» тощо. Лише 20 % студентів не мають перешкод у спілкуванні, решта зізналися, що мають проблеми у спілкуванні з однокурсниками, однолітками, викладачами, старшими людьми.

Публічний виступ із промовою-монологом (на вільну тему), використовувався нами на практичних заняттях у рамках спецкурсу «Культура спілкування» як специфічна навчальна форма, що формує риторичні навички. Вимоги до публічного виступу з промовою-монологом: відтворення підготовленого тексту без опори на запис: часовий регламент (5 хв.); відповідність нормам літературної мови; законам стилю і жанру; розкриття теми; наявність зворотного зв'язку (глядацької уваги); уміння відповідати на питання аудиторії. Після закінчення виступу студенти можуть ставити питання. Питання – показник зворотного зв'язку з аудиторією. Якщо є питання, значить контакт студента-оратора із аудиторією відбувся. Крім того, питально-відповідна форма мовної взаємодії – це чудова можливість для тренінгу публічного діалогу. Під час виступу студента, інші студенти аналізують техніку мови, зміст тексту, наявність риторичних прийомів, готуються до опонування.

Пропонується така схема аналізу виступу:

1. Визначити рівень володіння мовою, здатність промовця відтворювати текст без опори на запис.

2. Проаналізувати мову з позицій норм літературної мови, стилю, жанру (вимова, наголос, інтонація, сполучуваність слів, лексична точність).

3. Проаналізувати уміння встановлювати зворотний зв'язок.

4. Проаналізувати орієнтацію в часі (регламент).

5. Визначити повноту розкриття теми виступу.

6. Проаналізувати відповіді на питання аудиторії.

7. Дати рекомендації щодо вдосконалення техніки публічної мови.

Опонент не лише детально аналізує публічний виступ, дотримуючись запропонованої схеми, але при цьому висловлює свою думку коректно: недоліки виступу слід відмічати не у вигляді критичних зауважень,

а за допомогою побажань, рекомендацій. Особливу увагу необхідно звертати на коректність аналізу публічного виступу. У разі різко негативних оцінок або, навпаки, занадто компліментарного аналізу викладач повинен коригувати роботу студентів. Прийомом, що добре виправдав себе, є звернення до аудиторії, тобто колективне коригування аналізу.

У рамках спецкурсу «Культура спілкування» з метою формування вміння яскраво, але з гідністю розповісти про себе студентам було запропоновано підготувати самопрезентацію – коротку, яскраву розповідь про себе. Вимоги до самопрезентації: часовий регламент (2–3хв.); відповідність нормам літературної мови; уміння з гідністю, але скромно розповісти про себе; уміння відповідати на питання аудиторії.

На практичних заняттях цілком виправданою є доцільність використання ділових ігор, диспутів, круглих столів, що сприяють безпосередньому формуванню риторичних навичок, допомагають відпрацювати комунікативні навички, вчать висловлювати і відстоювати свою точку зору, поважати опонента, гідно поводитися.

Також студентам було запропоновано взяти участь у розробці та захисті авторського проекту «Мій шлях до оволодіння мистецтвом спілкування». Перед тим, як почати роботу над авторським проектом, студент повинен ознайомитися з основними працями, присвяченим відповідній проблемі. У роботі студент повинен проаналізувати сильні та слабкі боки свого вміння спілкуватися, оцінити рівень власної культури спілкування, змістовно розглянути шляхи підвищення власної культури спілкування та їх доцільність. Слід відмітити, які зміни відбулися під впливом роботи над удосконаленням культури спілкування, та намітити подальші дії на цьому шляху. Робота над удосконаленням культури спілкування повинна бути системною та систематичною, стати стилем та способом життя.

Потужним механізмом формування комунікативних умінь майбутніх фахівців є навчальний тренінг. Про це свідчать практичні результати досліджень А. Гірник, Є. Моргунова, І. Когут, С. Калаур [7; 12; 13; 18]. Науковцями аргументовано доведено той факт, що тренінг посідає перше місце за майстерністю спілкування та зміною підходу до вирішуваної проблеми і сприяє формуванню установок усвідомленості. На основі аналізу науково-педагогічної літератури встановлено, що навчальний тренінг розглядається науковцями як активна навчальна діяльність студентів, під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів, які відповідають сучасним вимогам до професійної діяльності [7 с. 12]. Як зазначає А. Гірник [7, с. 21], людина, яка брала участь у тренінгу, оволодіває засобами точної діагностики рис,

емоційного стану, особливостей сприйняття інформації своїми співрозмовниками. Вона відкриває для себе нові можливості у спілкуванні з ними і, зокрема, можливості впливу на людей. Це дає змогу ефективніше досягати своїх цілей у професійному та особистому спілкуванні. Навчальний тренінг дає можливість студентам прогнозувати шляхи виходу із ситуації, та демонструє найбільш оптимальні зразки розв'язання створених педагогом навчальних проблем, які часто слугують вагомим підґрунтям для формування комунікативної компетентності.

Педагогічний досвід щодо організації та проведення навчальних тренінгів С. Калаур, І. Когут, Л. Бондаревої, Ю. Ємельянова, А. Гірник дозволяє виокремити перелік загальних методичних прийомів тренінгу, які найбільш доцільно використовувати викладачам з метою формування комунікативних умінь майбутніх фахівців: мінілекція чи коротке повідомлення; дискусія; мозковий штурм; рольові ігри, розігрування соціально-педагогічних ситуацій у відповідності до отриманої ролі; комунікативні вправи і завдання, аналітичні вправи; самопрезентації, презентації; імітаційні та ділові ігри; відео демонстрації тощо.

Зміст тренінгів повинен бути зорієнтований на відпрацювання умінь слухати і говорити, розвиток невербальних умінь, формування комунікативної компетентності загалом та підвищення ефективності навчальної діяльності зокрема.

Цікавий тренінг комунікативних умінь студентів пропонує І. Когут. Тренінг спрямований на розвиток навичок спілкування, вмінь легко вступати у контакти з людьми, долати бар'єри у спілкуванні з незнайомими [13, с. 213]. Тренінг включає комплекс вправ. Метою вправи «Інтерв'ю» є: встановлення контакту в парах. Кожному члену групи пропонується оглянути всю групу і знайти людину, яку вона знає найгірше і хоче знати краще. Довільно утворюються пари, яким пропонується розміститись у просторі аудиторії. Кожен повинен спробувати себе у ролі інтерв'юера та того, в кого беруть інтерв'ю. Учасники ставлять один одному будь-які питання за різними темами, намагаючись максимально узнати один одного, розібратись у використанні різних комунікативних засобів партнера.

Метою вправи «Дзеркало» є розвиток здатності ефективно спілкуватись, усвідомлюючи дії партнера. Робота виконується у тих самих парах. Партнери стають один напроти одного. Один учасник показує будь-який рух, а інший повторює його, ніби відображення у дзеркалі; потім вони обмінюються ролями. Учасникам пропонується звернути увагу на те, що здалось важким, викликало максимальні напруження. Метою вправи «Діалог глухонімих» є вдосконалення навичок невербального спілкування, розвиток здатності розуміти мову жестів, міміку партнера і правильно їх інтерпретувати. Вправа виконується з тими ж самими парами. Учасникам пропонується уявити собі, що вони глухо-

німі і можуть розмовляти тільки за допомогою жестів, міміки, рухів. Їм потрібно не тільки про щось поговорити; головне, щоб кожен з учасників, поставивши перед собою мету, дізнався щось про партнера. Після закінчення роботи можна запропонувати партнерам дізнатись один в одного деталі розмови, щоб уточнити зміст. Необхідно звернути увагу учасників на труднощі у розумінні, на те, що у будь-якому разі буде спотворення фактів та змісту тексту, які передається по вербальному каналу. Наприклад, пропонується виконати вправу «Німе кіно», метою якої є проілюструвати спотворення смислу тексту при спробі його інтерпретувати. Тренування вербального вираження явищ, які спостерігаються. Участь беруть дві пари одночасно. По одному учаснику з кожної пари сідають на стілець, навпроти, відповідно, стають партнери. Учасники, ті, хто стоять, домовляються про щось на невербальному рівні. Ті учасники, які сидять, озвучують кожне їхнє слово, фразу. Після виконання завдання учасники обмінюються враженнями, пояснюють зміст того, що відбувається, після чого міняються ролями. Якщо учасники відчують труднощі у виборі теми для розмови, їм можна підказати, тоді вправа буде продовжуватись до очікуваного результату.

Метою вправи «Рефлексія» є знайомство студентів із поняттям «рефлексія», оволодіння навичками саморефлексії та аналіз на її основі результатів зробленої роботи. Рефлексія (від лат. reflection – відображення) – процес самопізнання людини, свого внутрішнього світу, аналіз власних переживань та думок, саморозмірковування, усвідомлення того, як сприймають і оцінюють людину оточуючі. Таким чином, можна сказати, що рефлексія – це здатність бачити себе, свої дії, стосунки з людьми, пізнавати свій власний внутрішній світ. У той же час – це вміння бачити і розуміти те, як до тебе ставляться інші люди. Рефлексія дозволяє не тільки пізнати себе, але і багато в чому сприяє становленню людини як особистості. Вона все більше звільняється від безпосереднього виконання вимог оточуючих, які бувають необдуманими, імпульсивними, випадковими. Після інформування необхідно запропонувати учасникам відповісти на деякі запитання, поділитися думками, почуттями. Питання можуть бути такими: «Що Ви відчували виконуючи завдання?» «Що було важко/легко?» «Які думки з приводу того, що відбувалось у Вас виникали?».

Метою вправи «Картина світу» є побудова ідеальної картини світу і себе самого серед учасників групи, усвідомлення того, що ти не єдиний у світі, збільшення здатності бачити загальне у різному. Вправа складається з трьох етапів.

Перший етап: учасникам пропонується представити групі той ідеальний світ, у якому хотілося б жити кожному або у якому він суб'єктивно існує (паралельно з реальним). Розповісти про своє місце у цьому світі, дати йому назву.

Другий етап: учасникам пропонується об'єднатись у 2–3 групи за принципом схожості їхніх світів; якщо це не виходить, то керівник повинен наполягти на цьому. Коли групи уже сформовані, кожній дається завдання (однакове для всіх):

1. Об'єднати світи, створивши дещо спільне, при чому кожен світ повинен бути представленим.

2. Дати «об'єднаному» світові назву.

3. Показати свій світ у його динаміці, які процеси у ньому існують, озвучити цей рух, назвати. Кожен учасник міні-групи повинен мати якусь свою роль. Час на підготовку обмежений – 5–7 хвилин.

Третій етап (за бажанням): об'єднати всі світи у «Всесвіт» (цей етап керівник вводить тоді, якщо бачить, що група готова до такої взаємодії).

На останньому етапі тренінгу з розвитку комунікативних умінь проводиться рефлексія, мета якої зняти можливі негативні наслідки роботи у групі, дати можливість поговорити про всі невизначені ситуації. Науково-педагогічний працівник самостійно обирає схему цієї вправи залежно від стану групи в цілому. Варіанти можуть бути такими: 1. Згадати виконану у групі роботу і продовжити фразу: «Я знайшов...», «Мене здивувало...», «Я відчув...», «Думаю, що...», «Сьогодні мене дратувало...», «Мені дуже сподобалось...» 2. Кожен учасник тренінгу по колу, враховуючи викладача-модератора тренінгу, говорить про свої відчуття, переживання, про те, що хочеться сказати, у чому відчуває потребу поділитись із групою [13, с. 213–214].

Отже:

1. Вміння спілкуватись є життєво необхідною навичкою для фахівця будь-якої галузі, що обумовлює необхідність цілеспрямованої комунікативної підготовки.

2. Вирішити проблему формування комунікативної компетентності студентів можна через створення комунікативного навчального середовища, що передбачає введення в програми підготовки фахівців дисциплін, пов'язаних із теорією й практикою комунікації.

3. Комунікативна підготовка студентів здатна підвищити професійну ефективність фахівця на ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 5

1. Бодалев А. А. Психология общения: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. 256 с.
2. Бірюк Л. Ретроспектива формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. *Психолого-*

- педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 52. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/52/1.pdf (дата звернення: 05.03.2020)
3. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка. *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: материалы VI международного конгресса преподавателей русского языка и литературы*. М., 1986. С. 34–42.
 4. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996. 373 с.
 5. Вторникова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. *Витоки педагогічної майстерності*. Збірник наукових праць. Полтава: 2011. С. 88–94.
 6. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
 7. Гірник А. М. Тренінг комунікативних умінь: методичні матеріали. Практична психологія та соціальна робота. 2001. № 1. С. 21–24.
 8. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Паблишер, 2011. 301 с.
 9. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Флинт, 1990. 104 с.
 10. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов // *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
 11. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие. М.: Флинт, Наука, 1999. 496 с.
 12. Калаур С. М. Формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів. *Вісник Національного університету оборони України*. № 2 (33). 2013. С. 64–68.
 13. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: дис. ... канд. пед. наук. Полтава, 2015. 250 с.
 14. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьминой, В. Е. Семенова. Л.: Лениздат, 1988. 144 с.
 15. Кравченко-Дзонда О. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності студентів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. № 1 (52). 2016. С.98–102.
 16. Кучерук О. А. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*. 2010. № 53. С. 77–81.
 17. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2001. 180 с.

18. Моргунов Е. Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. 2-е изд-е, перераб. и доп. М.: ООО «Журнал «Управление персоналом», 2005. 550 с.
19. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису. Дивослово. 2006. № 9. С. 2–5.
20. Опанасенко Н. І. Формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. III (33). Issue: 66, 2015. С. 43–46.
21. Рурік Г. Л. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. посібник*. К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. С. 344–380.
22. Пашко Л. А. Комунікативна компетентність керівника: навч.-метод. матеріали. упоряд. Г. І. Бондаренко. К.: НАДУ, 2013. 76 с.
23. Перхач Л. П. Формування комунікативної компетентності URL: http://brodyrk.at.ua/navch-met/poch/dop/formuvannja_komunikativnoji_kompeten-siji.pdf (дата звернення – 05.03.2020)
24. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально- психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
25. Савичев С. С. Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2010. Т. 12. № 5. С. 78–80.
26. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы: монография: Шуж: Вестъ. 2006. 256 с.
27. Стеценко Н. М. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 29. С. 185–191.
28. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 63–65.
29. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. Москва, 2003. № 2. С. 58–64.
30. Чеботарьова І. О. Структура комунікативної компетентності керівника ЗНЗ: порівняльний аналіз у вітчизняних та англomовних наукових джерелах. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2015. № 48–49.
31. Binkley M. and oth. Defining 21st century skills. The University of Melbourne. January, 2010. 65 с.
32. Hymes D. H. On communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. 213 p.
33. Rickheit G. Handbook of communication competence. Berlin, 2008. 561 p.
34. Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. New York: McGraw-Hill Humanities, 1997. 288 p.
35. Spitzberg B. H., Cupach W. R. Inter personal communication competence. Beverly Hills, CA: Sage, 1984. 456 p.

REFERENCES TO THE CHAPTER 5

1. Bodalev A. Psychology of communication: Selected psychological works. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 2002. 256 p.
2. Biryuk L. Retrospective of the formation of communicative competence of the future teacher in the process of professional training. *Psychological and pedagogical problems of rural school*. 2015. No 52. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_silsk_shkolu/52/1.pdf (access date: 05.03.2020).
3. Vyatyutnev M. Traditions and innovations in modern methods of teaching the Russian language. *Scientific traditions and new directions in the teaching of Russian language and literature: materials of the VI International Congress of Teachers of Russian Language and Literature*. Moscow, 1986. P. 34–42.
4. Introduction to practical social psychology / ed. Yu. Zhukov, L. Petrovskaya, O. Solovyova. Moscow: Smysl, 1996. 373 p.
5. Vtornikova Yu. Communicative competence in the structure of key competencies of European citizens. *The origins of pedagogical skills. Collection of scientific works*. Poltava: 2011. P. 88–94.
6. Gez N. Formation of communicative competence as an object of foreign methodological research. *Foreign languages at school*. 1985. No 2. P. 17–24.
7. Girnyk A. Training of communicative skills: methodical materials. Practical Psychology and Social Work. 2001 No .1. P. 21–24.
8. Goulman D., Boyatsis R., Mackie E. Emotional leadership. The art of managing people based on emotional intelligence. M.: Alpina Publisher, 2011. 301 p.
9. Zhukov Yu. Diagnosis and development of competence in communication. Moscow: Flint, Nauka, 1990. 104 p.
10. Izarenkov D. Basic components of communicative competence and their formation at the advanced stage of training of students of non-philology. *Russian language abroad*. 1990. No 4. P. 54–60.
11. Kazartseva O. Culture of speech communication: theory and practice of teaching: textbook. allowance. M.: Flint, Nauka, 1999. 496 p.
12. Kalaur S. Formation of communicative skills of future social teachers by means of educational trainings. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*. No 2 (33). 2013. P. 64–68.
13. Kohut I. Formation of professional-pedagogical communicative competence of the future teacher: 13.00.04 – theory and methods of professional education: dissertation. ped. Science. Poltava, 2015. 250 p.
14. The team. Personality. Communication: a dictionary of socio-psychological concepts / ed. E. Kuzmina, V. Semenova. L.: Lenizdat, 1988. 144 p.
15. Kravchenko-Dzonda O. Pedagogical conditions for the formation of communicative competence of students. *Scientific Bulletin of V. Sukhomlinsky. Pedagogical sciences*. No 1 (52). 2016. P. 98–102.
16. Kucheruk O. Methods of formation of communicative competence in the process of didactic discourse. Bulletin of Ivan Franko State University. 2010. No 53. P. 77–81.

17. Makarenko S. Psychological conditions of development of communicative competence of the teacher. Science: 19.00.07. Kyiv, 2001. 180 p.
18. Morgunov E. Personnel management: research, evaluation, training. 2nd ed., Reworked. and ext. Moscow: LLC «Journal of Personnel Management», 2005. 550 p.
19. Omelchuk S. Formation of speech-communicative skills in the process of studying syntax. Divoslovo. 2006. No 9. P. 2–5.
20. Opanasenko N. Formation of communicative competence in future primary school teachers in the process of professional training. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. III (33). Issue: 66, 2015. P. 43–46.
21. Rurik G. Communicative competence as a component of professional skills of teachers and a means of building humane relationships between participants in the educational process. Formation of professional competence of the future teacher in the conditions of higher educational institution: sciences. manual. Kyiv: Slovo Publishing House, 2011. P. 344–380.
22. Pashko L. Communicative competence of the head: teaching method. materials. order. G. Bondarenko. Kyiv, 2013. 76 p.
23. Perhach L. Formation of communicative competence URL: http://brodypk.at.ua/navchmet/poch/dop/formuvannja_komunikativnoji_kompetenciji.pdf (access date – 05.03.2020)
24. Petrovskaya L. Competence in communication. Socio-psychological training. Moscow: Moscow State University Publishing House, 1989. 216 p.
25. Savichev S. The problem of development of communicative competence of high school students. *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2010. T. 12. No 5. P. 78–80.
26. Smirnova E. Formation of communicative competence: Theory and practice of the problem: monograph: Shuya: News. 2006. 256 p.
27. Stetsenko N. Communicative competence as a component of professional training of a modern specialist. *Pedagogical almanac*. 2016. No 29. P. 185–191.
28. Fedorenko Yu. Communicative competence as the most important element of successful communication. Native school. 2002. No 1. P. 63–65.
29. Khutorskoy A. Key competencies as a component of personality-oriented paradigm of education. Public education. Moscow, 2003. No 2. P. 58–64.
30. Chebotaryova I. The structure of communicative competence of the head of the: a comparative analysis in domestic and English-language scientific sources. Problems of engineering and pedagogical education. 2015. No 48–49.
31. Binkley M. and oth. Defining 21st century skills. The University of Melbourne. January, 2010. 65 p.
32. Hymes D. H. On communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. 213 p.
33. Rickheit G. Handbook of communication competence. Berlin, 2008. 561 p.
34. Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. New York: McGraw-Hill Humanities, 1997. 288 p.
35. Spitzberg B. H., Cupach W. R. Inter personal communication competence. Beverly Hills, CA: Sage, 1984. 456 p.

Розділ 6



АКТУАЛІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.07>

Некрашевич Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри латинської мови та медичної термінології Харківського національного медичного університету.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2506-111X>

- **Анотація.** Обґрунтовано сутність поняття «професійна мовнокомунікативна компетенція» фахівця-філолога. Проаналізовано процеси формування
- мовленнєвої компетентності та проведено критеріальну оцінку за спонукальним, когнітивним, особистісним критеріями.

Зазначено, що на сучасному етапі розвитку освіти формування мовленнєвої компетентності студентів у закладах вищої освіти здійснюється на основі компетентнісного підходу. Процес формування мовленнєвої компетентності під час навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти передбачає засвоєння ними знань про мову і мовлення, формування самосвідомості як готовності до професійної самореалізації та саморозвитку. Формування мовленнєвої компетентності студентів варто розглядати з характеристики особистості тієї спеціальності, яку вона обрала. Становлення та формування професійних умінь і навичок майбутніх філологів ґрунтується на їхній мовленнєвій підготовці.

Запропоновано та розроблено схему реалізації сформованості мовленнєвої компетентності, що вкладається в характеристику методичної складової досліджуваного питання. Враховуючи багатоаспектність дидактичного моделювання, графічно висвітлено комплексну модель, що може бути основою для реалізаційної дидактичної моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів.

Визначено, що для створення середовища формування мовленнєвої компетентності студентів в освітньому середовищі закладів вищої освіти мають бути розроблені: психолого-педагогічна і методична підготовка професорсько-викладацького складу, що мають різні рівні здібностей; комплексне психолого-педагогічне діагностування мовленнєвих здібностей сту-

дентів, що включає контроль, перевірку, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки розвитку; обґрунтована система діагностичних критеріїв виявлення лінгвістичної обдарованості та показників сформованості мовленнєвої компетентності; сконструйовані індивідуальні маршрути освоєння навчальної дисципліни «Педагогіка», враховуючи мовленнєві здібності студентів; реалізація поетапного навчання студентів.

Парадигма значень мовленнєвої компетентності є складовою компетентного фахівця, має свою структуру мовного, вербального, семантичного, граматичного і педагогічного планів. Проаналізувавши можливі типи характеристики та шляхи формування мовленнєвої компетентності, з'ясовано, що високий рівень її сформованості залежить від якості впровадження дидактичних умов навчання та використання процесів моделювання.

Ключові слова: дидактична модель; мовленнєва компетентність; методологічні підходи навчання; навчальний проєкт; педагогічне моделювання; сформованість мовленнєвої компетентності.

COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCES AS FACTORS OF STUDENTS' PROFESSIONAL SUCCESS

Tetiana Nekrashevych, PhD of Pedagogical Sciences, teacher of the Department of Latin Language and Medical Terminology, Kharkiv National Medical University, 4 Nauky Avenue, Kharkiv, 61022, Ukraine, tv.nekrashevych@knu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-2506-111X>.

■ **Abstract.** The essence of the concept of "professional speech-communicative competence" specialist-philologist is substantiated. The processes of formation of speech competence are analyzed and a criterion estimation for motivating, cognitive, personality criteria is carried out.

It is noted that at the present stage of development of education of the formation of speech competence of students in higher education institutions is carried out on the basis of a competent approach. The process of forming speech competence during the training of future specialists in higher education institutions involves mastering their knowledge of language and broadcasting, the formation of self-consciousness as readiness for professional self-realization and self-development. Formation of speech competence of students should be considered with the characteristics of the personality of the specialty she has chosen. The formation and formation of professional skills and skills of future philologists is based on their speech training.

The scheme of implementation of the formation of speech competence, which is invested in the characteristics of the methodological component of the study issue is proposed. Taking into account the multifaceting of didactic modeling, graphically highlights a comprehensive model, which may be the basis for a realization didactic model for the formation of speech competence of future philologists.

It is determined that for the creation of a medium forming the speech competence of students in the educational environment of higher education institutions should be developed: psychological and pedagogical and methodical preparation of a professor-teaching staff having different levels of abilities; Complex psychological and pedagogical diagnostics of speech abilities of students, which includes control, verification, accumulation of statistical data, their analysis, detection of development

dynamics; a substantiated system of diagnostic criteria for the detection of linguistic giftedness and indicators of the formation of speech competence; constructed individual routes of development of educational discipline "Pedagogy", taking into account the speech skills of students; Implementation of gradual training of students.

The paradigm of the values of speech competence is an integral part of a competent specialist, has its own structure of linguistic, verbal, semantic, grammatical and pedagogical plans. After analyzing the possible types of characteristics and ways of forming speech competence, it was found out that a high level of its formation depends on the quality of the conducive conditions of learning and the use of simulation processes.

Key words: didactic model; speech competence; methodological approaches to teaching; educational project; pedagogical modeling; formation of speech competence.

В сучасну епоху глобалізації освітня реальність все більше втягується в ринкові відносини, де освітній процес уподібнюється виробництву, а дипломовані випускники – продукції. Глобалізація ставить перед системою освіти низку проблем. По-перше, загальна комерціалізація освіти змушує заклади вищої освіти пристосовуватися до потреб бізнесу й залучати ринкові практики до своєї роботи. По-друге, нові соціальні та інформаційні технології вимагають зміни методів навчання. Оновлення освітнього процесу закладів вищої освіти у нашій країні пов'язане із процесом формування фахових компетентностей майбутніх фахівців, а саме фахівців, що мають стати педагогами. Завдання навчальних програм спрямовані на професійну підготовку майбутніх фахівців, формування в них готовності до ефективної професійної діяльності, здатності адаптуватися до швидкозмінних і невизначених умов сучасного світу, володіння професійними вміннями й навичками, уміння використовувати одержані знання під час розв'язання професійних завдань. Однією з професійних компетентностей майбутніх фахівців є мовленнєва компетентність.

Мовленнєва компетентність презентує рівневий характер знань мови, навичок та вмінь, що в майбутньому можна використовувати в сфері професійної комунікативної та педагогічної діяльності.

Мовна майстерність є вихідною точкою професійного набуття та зростання, запорукою всебічної реалізації творчих здібностей особистості. Формування мовленнєвої компетентності проходить під час вивчення фахових дисциплін.

Ключові аспекти у галузі педагогічної освіти майбутніх філологів у закладах вищої освіти становлять основний набір загальних термінів, які потребують детального вивчення в сукупній системі знань, умінь і навичок, цінностей та в перцептивному зв'язку з галузями науки і сфе-

рами життя майбутніх фахівців. Формування особистостей, поліпшення процесу їх підготовки до вибору засобів професійної самореалізації проходить за допомогою мовленнєвої діяльності. Досконало володіючи мовою та технікою мовлення, фахівець може ефективно займатися педагогічною діяльністю. Багатоплановість і складність освітнього процесу призводить до підвищення культури мови фахівця-педагога та забезпечить йому досягнення успіху в професійній діяльності.

Обґрунтовуючи сутність поняття «професійна мовнокомунікативна компетенція» фахівця-філолога, не можна залишити поза увагою висновки, що були зроблені А. П. Василевичем [4, с. 113–137]. Так, лінгвіст, спираючись на вчення та дослідження Н. Хомського, вважає за доцільне інтерпретувати їх як синонімічні конструкції. Однією з цілей розв'язання проблеми вдосконалення фахової комунікативної майстерності фахівців є формування активних навичок користування визначеними й нормативними відповідно до літературного варіанта мови мовленнєвими кліше в науково-публіцистичному, діловому стилях.

Проблематикою характеристики та прояву різних факторів, які сприяють формуванню та розвитку мовленнєвої компетентності у майбутніх фахівців як основи професійної компетентності, цікавилися Л. Виготський, І. Зимня, І. Зязюн, О. Киричук, А. Капська, О. Леонтьєв, Г. Сагач, В. Семиченко, Н. Тарасевич та інші.

Процес формування мовленнєвої компетентності під час навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти передбачає засвоєння ними знань про мову і мовлення, формування самосвідомості як готовності до професійної самореалізації та саморозвитку.

На сучасному етапі розвитку освіти формування мовленнєвої компетентності студентів у закладах вищої освіти здійснюється на основі компетентнісного підходу.

Проблеми формування комунікативної культури, умов впровадження компетентнісного підходу у закладах вищої освіти, доцільності класичної освіти та виховання, підготовки кадрів до педагогічної професійної діяльності філологів, інтеграції компетентнісного підходу в освітній процес обґрунтовують такі науковці, як В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пошетун, С. Раков, М. Розов, О. Савченко, Ю. Татур, Ю. Тихомиров, А. Хуторський та ін.

Дослідник Б. О. Грудинін зазначає, що впровадження компетентнісного підходу в освітній процес сприяє «соціальній адаптації молоді людини» [1, с. 141], а також сприяє самосвідомості та самореалізації на професійному та життєвому шляху.

Науковець О. Савченко, розглядаючи положення компетентнісного підходу, акцентує увагу на таких складових:

1. Компетентність перебуває у взаємодії зі змістом певної діяльності, орієнтується на забезпечення вимог діяльності.
2. Компетентність забезпечує вирішення завдань, що виникають у процесі професійної діяльності.
3. Компетентність – інтегративна, багатокомпонентна, цілісна структура.
4. Компетентність забезпечує реалізацію здібностей особистості.
5. Компетентність – умова транспонування потенційних можливостей особистості в реальні досягнення та результати.
6. Компетентність має розвиваючу особливість – формується, функціонує та проявляється в процесі набуття досвіду.
7. Компетентність – комплексно сформована здатність особистості вирішувати проблемні завдання.

Таким чином, підготовка компетентного фахівця повинна забезпечуватися реалізацією вищезазначених положень.

Формування мовленнєвої компетентності студентів варто розглядати з характеристики особистості тієї спеціальності, яку вона обрала. Так, дослідник А. Мудрик стверджує, що компетентність є результатом оволодіння особистістю компетенціями та має бути в симбіозі з умовами її реалізації [6]. Тобто практичні вправи та заняття на формування мовленнєвої компетентності у студентів-філологів є невід’ємною складовою.

Становлення та формування професійних умінь і навичок майбутніх філологів ґрунтується на їх мовленнєвій підготовці. Мовленнєва підготовка здійснюється за такими напрямками:

- вивчення системи мовленнєвого процесу;
- визначення системи педагогічних умов, що забезпечують рівень загальної фахової підготовки;
- визначення педагогічних впливів на формування мовленнєвої компетентності під час освітнього процесу [8, с. 275].

Оскільки компетентність є запорукою професійної діяльності майбутніх філологів, то визначене поняття можна зіставити зі структурою професійної діяльності.

Техніка процесу мовлення у різних мовців має різний характер та вираження. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців також залежить і від морально-психологічної атмосфери її продукування.

Дослідник А. Крутський зазначає, що «методологічні підходи до навчання дозволяють упорядковувати й структурувати навчальний матеріал», що в кінцевому результаті відтворює перехід від традиційних посібників до інноваційних впроваджень в освітній процес. Методологічні підходи навчання за А. Крутським:

1. Дискретний підхід до засвоєння знань.
2. Системно-функціональний підхід до засвоєння знань.
3. Системно-структурний підхід до засвоєння знань.
4. Системно-логічний підхід до засвоєння знань [5].

Окрім того, важливо виокремити методи реалізації компетентнісного підходу у підготовці студентів філологічних спеціальностей.

Науковець К. Нечипоренко, розглядаючи методи навчання як реалізацію компетентнісного підходу, зазначила, що на сучасному етапі розвитку системи освіти методи навчання мають різноманітну класифікацію. Так, дослідники С. Петровський та Є. Голант вказують на методи за джерелом передачі та засвоєння навчального матеріалу. І. Лернер та М. Скаткін розглядають методи навчання за характером пізнавальної діяльності студентів. На нашу думку, найбільш влучно класифікують науковці М. Данилов та Б. Єсіпов: «залежно від основних дидактичних завдань – методи оволодіння новими знаннями, формування вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок» [7, с. 66]. С. Шаповаленко розробив класифікацію методів, за якою навчання здійснюється з чотирьох позицій: логіко-змістовної, за джерелом інформації, процесуальної та організаційно-управлінської.

Різні точки зору на проблему класифікації методів навчання відображає освітній процес диференціації та інтеграції знань. Коректніше й чіткіше визначається компетентнісний підхід до характеристики, вибору та реалізації методів навчання.

Питання розробки сучасних форм контролю висвітлено у працях зарубіжних та вітчизняних науковців [2; 3; 9; 12; 13; 14]. Таким чином, завдання для перевірки рівня сформованості мовленнєвих умінь мають бути моделями мовленнєвих умінь, що перевіряються. У комунікативно спрямованих контрольних вправах мають передбачатися завдання на визначення рівня сформованості навичок лексикограматичного оформлення іншомовного мовлення та визначення рівня сформованості комунікативних умінь брати участь в усному спілкуванні. Окрім того, вправи та завдання повинні бути сформовані, враховуючи ситуації комунікації у професійній діяльності.

Для визначення та здійснення перевірки формування мовленнєвої компетентності науковці радять проводити критеріальну оцінку. Прикладом можуть стати *спонукальний, когнітивний, особистісний критерій*.

Спонукальний критерій виявляється у реалізації та впливі на студентів освітнього середовища закладу вищої освіти. Університетські цінності, що затверджені в нормативних документах закладу освіти, наково-педагогічні працівники здатні формувати у студентів бажання до навчання та здобуття обраної спеціальності. Зокрема, спонукування до навчання студентів філологічних спеціальностей може здійснюва-

тися через впровадження дискусійних, культурних та наукових заходів за професійним спрямуванням для студентів, як-от конференції, круглі столи, наукові дискусії, семінари та ін.

Когнітивний критерій є відзеркаленням повноти та продуктивності знань під час реалізації професійної діяльності. Так, наприклад, теоретичні знання з етикету, психології, комунікативної культури.

Особистісний критерій. Рівень сформованості мовленнєвої компетентності залежить від підготовленості теоретичної та практичної обізнаності з професійною компетентністю, рівень набутих знань, умінь та навичок.

Для наочного відображення процесів формування мовленнєвої компетентності використовують моделювання. Педагогічне моделювання розглядали такі науковці, як М. Алексєєв, В. Безрукова, Л. Волченкова, О. Заїр-Бек, О. Новіков, В. Радіонов, В. Юсупов та ін.

Проаналізувавши специфіку формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів, виникає необхідність пошуку напрямів удосконалення освітнього процесу закладів вищої освіти. Одним із шляхів вирішення цього запиту може бути модель дидактичної системи формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів, що ґрунтується на сукупності педагогічних умов.

Моделювання у науковій літературі трактується як система організації освітнього процесу, яка має зміст, цілі та методи досягнення бажаних результатів. Науковці розглядають освітній процес через змістовну складову педагогічних дій (В. Безпалько, Г. Селевко), системність (С. Гончаренко, М. Кларін), визначеність (І. Богданова, Б. Ліхачов), результативність (В. Сластьонін, В. Баркасі). Заслужують на увагу праці вітчизняних та зарубіжних учених, в яких розглядаються методологічні засади моделювання (М. Лазарєв, В. Міхєєв, В. Мельник, І. Новік, О. Пирогова, В. Розумовський, Н. Салміна, О. Сичивиця, А. Уйомов та ін.), витоки реалізації, що зумовлює моделювання (А. Вербицький, Б. Глинський, Б. Гнеденко, Б. Грязнов, Б. Динін, Е. Нікітін, Г. Розумовський, Л. Фрідман та ін.), дослідження особливостей моделей (Н. Бурбакі, А. Вербицький, Б. Гнеденко, А. Горстко, У. Єшбі, Д. Пойа та ін.) та функціонування використання моделей (Н. Бурбакі, А. Вербицький, Б. Гнеденко, А. Горстко, У. Єшбі, Д. Пойа та ін.), а також їх функцій (Н. Буренін, В. Давидов, Н. Кузьміна, Л. Левіна, Л. Фрідман, В. Штофф та ін.).

На сучасному етапі досліджень моделювання науковці ставлять це поняття в синонімічний ряд із проєктною діяльністю. Зокрема, дослідник І. Єрмаков стверджує, що проєктна діяльність – конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проєкту. Проєк-

тна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою результатів отримання задумів [11]. Інше трактування подається в «Енциклопедії освіти», де зазначається, що проектування – це діяльність творчого та інноваційного характеру, спрямована на створення нового матеріалу в суб'єктивному та об'єктивному планах [10].

Одним із провідних завдань проектної технології є не набуття наукових знань, а формування діяльності, що стане запорукою успішної реалізації поставлених завдань. Проектування сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх філологів у рамках педагогічної діяльності є креативна діяльність, що спрямована на створення моделі дидактичної системи на основі моделі проекту дидактичної системи. З цього випливає, що модель і проект дидактичної системи формування мовленнєвої компетентності є результатами продуктивної діяльності з проектування.

Проектна діяльність та моделювання мають спільний об'єктний компонент «модель». Основним ключем розуміння значення дидактичного моделювання є визначення терміна «модель». В словнику іншомовних слів зазначається, що термін походить від латиського слова «modulus» – міра, аналог, зразок. В інших словникових джерелах трактування ототожнюється: у педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренко: модель – конструкт модифікації, дизайну (модель предмета, автомобіля, взуття і т. д.; словник іншомовних слів за редакцією Л. Пустовіт: модель – зразок для створення копії; у педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченко: модель – штучно створений об'єкт, що відтворює певні риси, якості іншого об'єкта, пояснює певні процеси тощо.

Проаналізувавши інші джерела наукової літератури, з'ясували, що поняття «модель» змінювалось в різних понятійних категоріях – образ реальних об'єктів, предметних відношень у певних галузях науки; репрезентаційна структура в наглядній формі та ін. Отже, можемо узагальнити, що модель – це об'єкт досліджуваної системи, який створюється для опису і зберігання інформації системи, відображає особливості та характеристики, що є важливими для вирішення завдань, які стоять перед його розробником.

Безумовно, модель у педагогічній галузі має певні особливості. Пропонуємо виокремити деякі з них:

- аналог процесу;
- теорія, на основі якої здійснюється реалізація запитів;
- системність форми експерименту;
- спосіб організації освітнього процесу;
- концептуальні засади впровадження моделі в освітній процес.

Процес створення моделі називається моделювання. Педагогічне моделювання базується на створенні об'єкта системи та характеризується принципами системного підходу, логічністю і спрямуванням на досягнення цілі. Таким чином, моделювання використовують як для створення процесів, які не мають аналогів, так і до моделей існуючих об'єктів. Проектування ж застосовується як організаційна форма на створення інноваційного продукту і його реалізацію. Тому моделювання виступає як самостійний вид діяльності, направлений на дослідження особливостей об'єкта та формування його моделі. Педагогічне моделювання розглядали такі науковці, як М. Алексеев, В. Безрукова, Л. Волченкова, О. Заїр-Бек, О. Новіков, В. Радіонов, В. Юсупов та ін.

Педагогічне моделювання, що направлене на реалізацію низки дидактичних умов, має такі особливості:

- об'єкт педагогічного моделювання має абстрактний характер;
- відображає педагогічну діяльність, що реалізується за низки дидактичних умов освітнього процесу;
- результативність – сформована модель, що є об'єктом дидактичної системи і має векторну реалізацію розвитку;
- має прогностичний характер;
- інноваційний підхід модернізації системи освітніх процесів у закладах вищої освіти.

Реалізація дидактичного моделювання характеризується науковцями як рівнева система. Так, дослідник О. Пірогова розділяє педагогічні моделі на три категорії: концептуальна (зміст, структура і новизна застосування моделі); дидактична (базується на традиційних методах, формах та принципах, відображає експериментальне вирішення моделювання); методична (ґрунтується на фактах навчальної діяльності) [15].

Спираючись на обґрунтування дослідників дидактичного моделювання О. Савченко, М. Бібік та ін., можемо виокремити такі рівні моделювання дидактичної системи:

- методологічний (конкретизація ідеї декількома положеннями);
- теоретичний (оцінка за критеріями та принципами дидактики об'єкта моделювання);
- методичний (забезпечення науково-педагогічних суб'єктів механізмами впровадження моделі в освітній процес).

Процес дидактичного моделювання має низку функцій: реконструююча (якісна характеристика моделі), описова, інтерпретаційна, прогноуюча, евристична (стимулює продовження ідеї дослідження), пізнавальна, демонстраційна (характеристика функціонального змісту моделі), навчальна.

Отже, дидактичне моделювання – це відображення характеристики певної дидактичної системи в сформованому об'єкті-моделі.

Моделювання здійснюється на основі структури та специфіки реалізації. Дослідники цього педагогічного процесу Р. Аткінсон, Г. Буер та ін. зазначають важливість окремих напрямів моделювання: вибір способу моделювання (схема, таблиця); векторна площина реалізації моделювання; обґрунтування гіпотези створення моделі (концептуальна основа). Таким чином, структура моделювання складається зі способу, місця реалізації та концептуальної бази. Натомість специфіка реалізації розглядається в декілька етапів:

- експлікація моделювання;
- процес моделювання;
- інтерпретація продуктів моделювання.

Проаналізувавши дослідження дидактичних моделей вищезазначених вчених, ми сформували своє бачення реалізації дидактичного моделювання в декілька етапів:

- *теоретичний* (наочна характеристика дидактичної системи – організаційних форм навчання, методів, засобів, принципів та педагогічних підходів);

- *емпіричний* (формування завдань і цілей моделювання, спостереження та аналіз діючих дидактичних умов в освітньому процесі закладів вищої освіти);

- *експериментальний* (виявлення результатів моделювання шляхом упровадження моделі);

- *підсумковий* (оцінка та рівень результативності дидактичної моделі).

Структуризація поетапного дидактичного моделювання узагальнюється в алгоритм реалізації моделювання:

- аналіз об'єкта моделювання;
- розроблення плану створення дидактичної моделі;
- створення методик розгляду моделі;
- формування моделі;
- опрацювання навчальних програм та гарантування умов упровадження моделі;

- реалізація моделі в освітньому процесі закладів вищої освіти;

- визначення результативності моделі в практичній дії;

- представлення моделі та її наукова рефлексія.

Взявши за основу системний підхід в моделюванні за О. Березюк, створюємо комплексну модель дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів в освітньому процесі закладів вищої освіти. Мета такої моделі – зобразити цілісний процес формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів, виокремити його дидактичні умови та охарактеризувати сутнісні зв'язки між компонентами педагогічних систем: навчальна інформація, способи педагогічної комунікації, студент та педагог. Вважаємо за доцільне виокремити такі складові комплексної моделі: концептуальна, теоретична, методична.

Концептуальна складова моделі полягає в тому, що під час професійної підготовки майбутніх філологів створюється особистісно-розвивальне освітнє середовище, в якому актуалізуються мовленнєві та педагогічні здібності, розвивається структурно-філологічне та педагогічне мислення, активізується процес засвоєння знань.

Безумовно, формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів в освітньому процесі відбувається поступово та впродовж усього періоду навчання у закладах вищої освіти, в яких реалізується дидактична система, а процес фахової підготовки характеризується навчально-філологічною та науково-філологічною і педагогічною діяльностями.

Системоутворюючим фактором дидактичної моделі є потреба в конкурентоспроможності та професійній компетентності майбутніх фахівців філологічного профілю. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності створюють дидактичну систему, в якій мовленнєва компетентність корелює з іншими професійними компетентностями майбутніх філологів та з дидактичними принципами, методами її реалізації.

Результатом дотримання дидактичних умов стає формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів.

Теоретична складова моделі сформована на основі аналітичної роботи, зокрема вирішення таких завдань:

- концептуальні умови, які забезпечують теоретичне вирішення поставлених питань;
- зміст і структура компетентностей, що корелюють із мовленнєвою компетентністю майбутніх філологів;
- структурно-функціональні компоненти мовленнєвої компетентності майбутніх філологів;
- зміст і структура мовленнєвої компетентності у контексті дидактичних умов;
- теоретичні основи формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів.

Методична складова моделі спрямована на розв'язання проблеми формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів та передбачає її аналіз у контексті загальноприйнятих наукових підходів: діяльнісного, системного (синергетичного), комплексного, культурологічного, особистісно орієнтованого, акмеологічного та компетентнісного. У результаті проведеного аналізу було зроблено висновок про необхідність їх цілісної реалізації під час розроблення комплексної моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів.

Ми спробували вивчити закономірності формування мовленнєвої компетентності шляхом уточнення змісту навчально-філологічної, науково-філологічної та педагогічної діяльності студентів, а також ви-

окремили особливості педагогічної діяльності викладача, що забезпечують формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів.

Розробили схему реалізації сформованості мовленнєвої компетентності, що вкладається в характеристику методичної складової досліджуваного питання.

Таким чином, враховуючи багатоаспектність дидактичного моделювання, зображуємо графічно комплексну модель, що може бути основою для реалізаційної дидактичної моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів (рис. 6.1).



Рис. 6.1. Комплексна модель формування мовленнєвої компетентності студентів-філологів в освітньому середовищі закладів вищої освіти

Зауважимо, що ядром процесу формування мовленнєвої компетентності в освітньому середовищі закладів вищої освіти є дидактичні умови, дотримання яких сприятиме успішному формуванню досліджуваного феномена студентів філологічних спеціальностей.

Професійна підготовка студентів у закладі вищої освіти є інтегрованою, динамічною системою.

Формування мовленнєвої компетентності повинно здійснюватися поетапно. Проаналізувавши праці науковців, можемо виокремити такі етапи: цільовий, процесуальний, оцінний.

На *цільовому етапі* відбувається усвідомлення цілей та мотивів вибраної спеціальності, а також постановку конкретних завдань навчання і відбору способів конструювання професійно-орієнтованого змісту освіти. Представлений до вивчення навчальний матеріал додатково включає актуальні теми професійно-комунікативної спрямованості, наприклад: встановлення ділових відносин і контактів із зарубіжними колегами, вивчення сучасних зарубіжних матеріалів з професійної проблематики з урахуванням правил спілкування і особливостей іншої культури, та передбачає оволодіння студентами професійними знаннями.

Реалізація цього етапу формування мовленнєвої компетентності відбувається через відпрацювання навичок планування і прогнозування на основі можливостей індивідуальних освітніх маршрутів освоєння навчальної дисципліни «Педагогіка».

Процесуальний етап спрямований на оволодіння новою інформацією про зміст мовленнєвої компетентності, про складові майбутньої професійної діяльності в умовах індивідуального і групового інтерактивного навчання студентів.

Реалізація цього етапу професійного навчання відбувається через відпрацювання знаннєвого компонента професійного навчання, включення студентів як в індивідуальну пошуково-дослідницьку практико-орієнтовану діяльність (інтелектуальні конкурси, науково-практичні конференції, проекти тощо), так і в діяльності в умовах групової іншомовної взаємодії (проблемні семінари, семінари-диспути, круглі столи, аналіз ситуації тощо) в аудиторних заняттях і в самостійній навчально-професійній діяльності. Процесуальний етап орієнтований на розвиток операційно-дієвого компонента мовленнєвої компетентності студента і включає розвиток умінь і навичок, що забезпечують успішність оволодіння студентом мовленнєвою комунікаційною діяльністю (вміння успішно й ефективно організовувати, вступати, підтримувати, завершувати спілкування, мовленнєві вміння, тобто здатність співвідносити рідну та іншомовну культури, вміння усувати непорозуміння, долати стереотипи).

Оцінний етап реалізується через відпрацювання регуляційного компонента професійного навчання, включення студентів у групові форми роботи – рольові та ділові ігри, групові дискусії.

Навчально-професійна діяльність, спрямована на формування мовленнєвої компетентності студентів-філологів в освітньому середовищі закладів вищої освіти, реалізується як в аудиторній, так і у позааудиторній формах навчання.

Аудиторні форми навчання студентів такі: використання активних та інтерактивних освітніх технологій: рольові ігри, проекти, робота з електронними словниками. Позааудиторні форми навчання передбачають творчі й інтелектуальні конкурси та науково-практичні конференції.

Професійну спрямованість навчальної діяльності студентів реалізують активні методи навчання з професійно-орієнтованої проблематики: проблемні ситуації створюються за допомогою моделювання реальних ситуацій, зокрема професійно-орієнтованих ситуацій; уявні ситуації, в процесі яких удосконалюються навички невідомої мови, відбувається оволодіння важливими професійними навичками: вислухати думку іншого, запропонувати рішення проблеми і виробити інструкції для нових творчих завдань; рольові ігри й ігрові ситуації забезпечують формування та закріплення комунікативних умінь і навичок для більш високого рівня практичного володіння мовою. При цьому перевіряється мовна здатність здійснити осмислену професійну комунікацію через наявні мотиви і цілі мовної діяльності; імітації, які створюються за допомогою моделювання реальної ситуації з використанням елементів драматизації; інтерв'ювання, в основі якого лежить система «питання-відповідь», що дозволяє обмінятися особистим досвідом, думками.

Виступ перед аудиторією може відображати результати вивчення будь-якого питання, літератури з певної тематики або підводити підсумки дослідницької роботи.

Цікавими для студентів є метод «круглого столу», професійно-орієнтовані дискусії, семінари.

Відзначимо, що ведення дискусії мовою вимагає високого рівня розвитку комунікативних умінь, володіння лексичним і граматичним матеріалом, в ній має місце спонтанність висловлювання, невимусненість атмосфери, збагачення інформацією. Дані умови ведення дискусії показують, що саме для студентів філологічних спеціальностей цей метод навчання є найбільш адекватним.

Організація самостійної роботи у процесі формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти ґрунтується на загальнодидак-

тичних принципах: науковості, систематичності, обліку особливостей досліджуваної дисципліни, принцип послідовності, індивідуального і диференційованого підходу, принцип свідомості, активності і самодіяльності студентів, доступності забезпечення міжпредметних зв'язків та професійної спрямованості.

Однією з універсальних форм самостійної роботи формування мовленнєвої компетентності студентів в освітньому середовищі закладів вищої освіти є навчальний проєкт, який містить виконання різноманітних видів навчальної діяльності, спрямованих на формування змістовних компонентів визначеної компетентності.

Навчальний проєкт – це самостійна, творча, завершена робота студента, що виконана відповідно до узагальненого алгоритму проєктування. Результатом роботи над проєктом є новий продукт, конкретний досвід або знання, придбані самостійно. Образно процес проєктування можна уявити як сферу, до якої залучаються нові знання, образи дій, набутий досвід, що дозволяє вважати проєктне навчання методом розвивального навчання, що сприяє творчій самореалізації студента. Виконання проєкту – це здебільшого самостійна робота студента або групи студентів, тому науково-педагогічний працівник стає незалежним консультантом, який здійснює педагогічну підтримку студентів.

Формування мовленнєвої компетентності студентів в освітньому середовищі закладів вищої освіти багато в чому залежить від того, як побудувати процес навчання, за допомогою яких форм і методів залучати студентів до пізнавальної діяльності. Зміст, форми і методи роботи повинні передбачати оптимальний освітній простір для активного, вільного і творчого саморозвитку лінгвістично обдарованих студентів, що забезпечує варіативність і відкритість освітнього процесу, що дає можливість студенту свободу вибору навчально-професійної іншомовної діяльності. Варто зазначити, що засоби реалізації пропонованих форм і методів не суперечать вимогам діючих Стандартів вищої освіти, а швидше за все, сприяють їх реалізації. Однією з істотних характеристик навчально-професійної діяльності студентів є науково-дослідна активність і самостійність, що виникають при вирішенні різних навчально-професійних, творчих і дослідницьких задач, що забезпечує формування змістовних компонентів мовленнєвої компетентності. При цьому у студента формується високий рівень усвідомлення себе як суб'єкта освітньої діяльності, здатного самостійно проявляти творчу активність у процесі спілкуванні в галузі майбутньої професії.

Процес формування мовленнєвої компетентності студентів в освітньому середовищі закладів вищої освіти передбачає розвиток потреб, запитів і здібностей особистості в процесі засвоєння відповідних компонентів змісту іншомовної освіти на процесуальному рівні.

При реалізації індивідуального маршруту освоєння дисципліни «Педагогіка» викладач-фасилітатор: пропонує студентам філологічних спеціальностей самостійно ставити завдання освоєння дисципліни, інтегрувати навчальні мовні ситуації, ініціювати дослідницькі проекти; допомагає розпізнавати потреби і мотиви вивчення дисципліни «Педагогіка»; навчає способам мислення, що призводить до відкриття нових мовленнєвих знань і умінь; допомагає працювати з інформацією; мотивує займати і відстоювати власну позицію.

Для створення середовища формування мовленнєвої компетентності студентів в освітньому середовищі закладів вищої освіти мають бути розроблені: психолого-педагогічна і методична підготовка професорсько-викладацького складу, що мають різні рівні здібностей; комплексне психолого-педагогічне діагностування мовленнєвих здібностей студентів, що включає контроль, перевірку, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки розвитку; обґрунтована система діагностичних критеріїв виявлення лінгвістичної обдарованості і показників сформованості мовленнєвої компетентності; сконструйовані індивідуальні маршрути освоєння навчальної дисципліни «Педагогіка», враховуючи мовленнєві здібності студентів; реалізація поетапного навчання студентів.

Отже, парадигма значень мовленнєвої компетентності є складовою компетентного фахівця, має свою структуру мовного, вербального, семантичного, граматичного і педагогічного планів. Проаналізувавши можливі типи характеристики та шляхи формування мовленнєвої компетентності, ми з'ясували, що високий рівень її сформованості залежить від якості впровадження дидактичних умов навчання та використання процесів моделювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 6

1. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: пособ. для препод. и студентов. М.: Просвещение, 1964. 136 с.
2. Білоус Н. М. Формування мовленнєвої компетенції в студентів філологів у процесі вивчення методики викладання української літератури. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: ЖДУ імені І. Франка, 2014. Випуск 12. Ч. I. С. 45–51.
3. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы. М.: Академия, 2009. 400 с.
4. Василевич А. П. Проблемы измерения языковой компетенции. *Лингвистические основы преподавания языка*. М.: Наука, 1983. С. 113–137.

5. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. К., 2006. 261 с.
6. Галенко А. М. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. *Науковий вісник*. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12gamsfs.pdf>.
7. Гаман Л. А. Информационное общество и проблемы образования. Северск: СГПИ, 2013. 80 с.
8. Головань М. С. Компетентія і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 2008. Вип. 3. С. 23–30.
9. Голуб Н. Б. Культура діалогу на уроці української мови: проблеми і перспективи. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С. 133–136.
10. Енциклопедія освіти. Акад пед наук України. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
11. Єрмаков І. Г. Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності учнів І. Г. Єрмаков, С. М. Шевцова. *Проектна діяльність у ліцей: компетентнісний потенціал, теорія і практика: науково-методичний посібник* / за редакцією С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. К.: Департамент, 2008. 520 с.
12. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII «Про вищу освіту». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
13. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність: підручник. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
14. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Черкаси: 2011. 282 с.
15. Пирогова О. В. Моделирование в образовании. *Инновации в образовании*. Современный гуманитарный университет. М.: 2004. С. 36–41.

REFERENCES TO THE CHAPTER 6

1. Beliaev B. V. Psychological foundations of mastering foreign language vocabulary: textbook. for teachers and students. Moscow: Education, 1964. 136 p.
2. Bilous N. M. Formation of speech competence of students of philology in the process of studying methods of teaching Ukrainian literature. Methodical research: Teaching-student scientific works on methods of teaching language and literature. Zhytomyr: Ivan Franko State University, 2014. Issue 12. Ch. I. P. 45–51.
3. Bogdanova O. Yu. Methods of teaching literature. Moscow: Academy, 2009. 400 p.

4. Vasilevich A. P. Problems of measuring linguistic competence. *Linguistic foundations of language teaching*. Moscow: Nauka, 1983. P. 113–137.
5. Volchenko O. M. Formation of communicative competence of future teachers of foreign languages in higher pedagogical educational institutions. The dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences 13.00.04 – the theory and a technique of professional education. K., 2006. 261 p.
6. Halenko A. M. Cultural competence in the structure of professional competences of students of philological specialties. *Scientific Bulletin*. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12gamsfs.pdf>.
7. Haman L. A. Information society and problems of education. Seversk: 2013. 80 p.
8. Holovan M. S. Competence and competency: experience of theory, theory of experience. *Higher education in Ukraine*, 2008. Issue. 3. P. 23–30.
9. Holub N. B. Culture of dialogue at the Ukrainian language lesson: problems and prospects. *Proceedings. Philological series*. Ostroh: Ostroh Academy National University Publishing House, 2013. Issue. 40. P. 133–136.
10. Encyclopedia of Education. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. K.: Jurinkom Inter, 2008. 1040 p.
11. Yermakov I. H. Project method in the context of life results of students. Project activity in lyceum: competence potential, theory and practice: scientific-methodical manual / edited by S. M. Shevtsova, I. H. Yermakova, O. V. Batechko, V. O. Zhadko. K.: Department, 2008. 520 p.
12. Law of Ukraine of 01.07.2014 № 1556-VII “On Higher Education”. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
13. Ziazyun I. A., Kramushchenko L. V., Krivonos I. F. Pedagogical skill: textbook. K.: Higher school, 1997. 349 p.
14. Kasiarum K. V. Formation of communicative competence of masters of pedagogical specialties in the process of professional preparation: the dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences 13.00.04 – the theory and a technique of professional education. Cherkasy: 2011. 282 p.
15. Pirogova O. V. Modeling in education. *Innovation in education. Modern humanitarian university*. M.: 2004. P. 36–41.

Розділ 7



ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.08>

Комишан Анатолій Іванович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7644-4976>

Щокіна Наталія Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9295-9371>

Абрамова Єлизавета Олександрівна – студентка філологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0473-3490>

- **Анотація.** З'ясовано, що самостійну роботу студентів слід розглядати як процес формування обсягу необхідних компетентностей з певної навчальної дисципліни зокрема та компетентностей майбутнього фахівця з вищою освітою загалом. Тому з позиції функцій науково-педагогічного працівника вона має виступати як засіб організації, педагогічного керівництва та управління учінням студента в загальній структурі підготовки його як майбутнього фахівця.
-
-

Виходячи з результатів проведеного анонімного опитування студентів виявлено, що реалізація компетентісного підходу в організації їхньої самостійної роботи передбачає: створення таких організаційних та організаційно-педагогічних умов, за яких кожен з них може максимально реалізувати не тільки свої знання, а й особистісні та творчі здібності, демонструючи достатній рівень усвідомлення значущості самостійної роботи як передумови формування важливих професійних якостей майбутнього фахівця (самостійність прийняття рішення, уміння обирати оптимальне рішення професійних проблем, відповідальність, креативність, аналітичність мислення тощо; мотивація студентів щодо самостійної роботи; створення належного навчально-методичного забезпечення; зміщення акцентів з репродуктивної діяльності при виконанні самостійної роботи на творчо-пошукову, аналітичну; поширення використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій;

готовність науково-педагогічних працівників до реалізації сучасних підходів; створення факультативних навчальних дисциплін, у рамках яких науково-педагогічні працівники мали б можливість підготувати студентів до формування позитивного, відповідального ставлення до самостійної роботи, оволодіння уміннями та навичками самостійної діяльності, здатності вибудовувати алгоритм її виконання).

Запропоновано створити навчально-методичний посібник з кожної навчальної дисципліни, в якому було б відображено: короткий опис навчальної дисципліни; плани всіх практичних видів занять (семінарів, практичних занять, лабораторних робіт), що передбачені робочою програмою навчальної дисципліни; рекомендовані джерела інформації; завдання для підготовки до практичних видів занять; індивідуальні завдання для самостійної роботи студентів; тематичний глосарій; загальні методичні поради та вказівки студентам; методичні поради, вказівки та рекомендації студентам стосовно кожної теми та тем практичних видів занять; поради та інструментарій самодіагностики власних досягнень студентів; методика контролю успішності навчання. Всі зазначені складові посібника мають бути представлені як чітка єдина система.

Також висвітлюється питання системи самодіагностики самостійної роботи студента з використанням комп'ютерного програмного продукту, що надавав би студенту не тільки відповідну характеристику за результатами самодіагностики, а й необхідні рекомендації.

Ключові слова: види й різновиди самостійної роботи студентів; комплекс приписів, вказівок, порад, роз'яснень та інструкцій або алгоритмів дій, пам'яток, питань, вправ, завдань, педагогічних тестів; методичні видання для самостійної роботи студентів; методична система організації самостійної роботи студента; найбільш ефективні види самостійної роботи; особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи в організації самостійної роботи студентів; показники якості навчально-методичного посібника; принципи організації самостійної роботи студентів; рівні самостійної роботи здобувачів вищої освіти; статична система організації самостійної роботи студента; таксономія навчальних цілей та результатів навчання; умови самодіагностики студентів; чинники ефективності самостійної роботи студентів.

ORGANIZATION OF AN INDEPENDENT WORK OF HIGHER EDUCATION SEEKERSON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

Anatolii Komyshan, PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Associate Professor of the Department of Pedagogy, V. N. Karazin Kharkiv National University, room 612, 6 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, anatole.kom@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7644-4976>.

Nataliia Shchokina, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Ivan Kozhedub Kharkiv National University of the Air Force, 77/79 Sumskaya street, Kharkiv, 61023, Ukraine, natalasekina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9295-9371>.

Yelyzaveta Abramova, student of the Faculty of Philology, V. N. Karazin Kharkiv National University, room 2-39, 4 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, elizaabramova82@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0473-3490>.

- **Abstract.** It is studied out that the individual work of students should be considered as
- a process of formation of the amount of necessary competencies in a certain academic
- subject, in particular, and the competencies of a future professional with higher education in general. Therefore, from the standpoint of the functions of scientific-pedagogical staff, it should act as a means of organization, pedagogical guidance and management of student education in the overall structure of their training as a future specialist.

Based on the results of an anonymous survey of students, it is found out that the implementation of the competence approach in the organization of their individual work involves: creating such organizational and organizational-pedagogical conditions, under which each of them can maximally realize not only their knowledge but also personal and creative abilities, demonstrating a sufficient level of awareness of the importance of individual work as a prerequisite for the formation of important professional qualities of the future specialist – independence of decision-making, the ability to choose the optimal solution to professional problems, responsibility, creativity, analytical thinking, etc; motivation of students to work individually; creation of proper educational and methodical support; shifting the emphasis from reproductive activity when performing individual work to creative search, analytical activity; spreading the use of information and communication technologies; readiness of scientific-pedagogical staff to implement modern approaches; creation of optional disciplines in which scientific-pedagogical staff would have the opportunity to prepare students for the formation of a positive, responsible attitude to individual work, mastering the skills and abilities of individual activity, the ability to build an algorithm for its implementation.

It is offered to create a scientific-methodical textbook for each discipline, which would reflect: a brief description of the discipline; plans of all practical types of classes (seminars, practical classes, laboratory work), provided by the work program of the discipline; recommended sources of information; tasks for preparation for practical classes; individual tasks for individual work of students; thematic glossary; general methodical advice and instructions to students; methodical advice, instructions and recommendations to students on each topic and topics of practical classes; tips and tools for self-diagnosis of students' own achievements; methods of monitoring of learning success. All the components of the textbook stated should be presented as a precise single system.

The issue of the system of self-diagnosis of the student's individual work with the use of a computer software product, which would give a student not only the appropriate characteristics of the results of self-diagnosis, but also the necessary recommendations, is also highlighted.

Key words: types and varieties of individual work of students; a set of regulations, guidelines, explanations and instructions or algorithms of actions, memos, questions, exercises, tasks, pedagogical tests; methodical issues for individual work of students; methodical system of organization of individual work of a student; the most effective types of individual work; personality-oriented, activity and competence approaches in the organization of individual work of students; quality indicators of a scientific-methodical textbook; principles of organization of independent work of students; levels of individual work of students; static system of organization of individual work of a student; taxonomy of educational aims and studying outcomes; conditions of students' self-diagnosis; factors of efficiency of individual work of students.

В умовах сьогодення самостійна робота студентів (СРС) потребує перегляду підходів щодо її організації. Це пов'язано, по-перше, з переглядом відносин педагог – студент від першого року навчання (педагог-творець – студент-ведений) до самоосвіти у подальшому навчанні, по-друге, з формуванням та розвитком у студентської молоді зацікавленості у змісті, що підлягає засвоєнню під час їхньої самостійної роботи в межах певної навчальної дисципліни, по-третє, в рівні володіння знаннями та способами організації власної діяльності щодо засвоєння конкретного змісту навчання, по-четверте, здатності студентів до самодіагностики рівня набутих досягнень у навчанні.

Побудова організації самостійної роботи студентів на основі компетентнісного підходу має сприяти вирішенню зазначених проблем.

7.1. Аналіз стану дослідження проблеми організації самостійної роботи студентів

Складовою успіху сучасного фахівця з вищою освітою в будь-якій галузі народного господарства є його самостійність. Він повинен бути обізнаним у межах професійної діяльності щодо її функцій, завдань, засобів, обставин тощо з метою забезпечення якісного (ефективного) вирішення професійних завдань у певних умовах, тобто компетентно. Передумовою компетентності є достатній рівень сформованості знань та вироблення на їх основі умінь і навичок самостійно працювати. Реалізувати це завдання можливо у процесі навчання майбутнього фахівця у закладі вищої освіти за умови оптимальної організації його важливої складової – самостійної роботи студентів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел інформації свідчить про те, що дослідження різних аспектів самостійної роботи студентів є однією з актуальних проблем педагогічної теорії та практики.

Науковці та педагоги-практики завжди приділяли чимало уваги різним аспектам, що стосуються самостійної роботи студентів. Серед цих аспектів можемо виокремити: визначення сутності поняття «самостійна робота студента»; принципи організації самостійної роботи студентів; підходи до класифікації самостійної роботи студентів; дослідження форм, методів та засобів організації самостійної роботи студентів; розробка методик планування, організації та контролю самостійної роботи студентів; управління самостійною роботою студентів у позааудиторний час; системний підхід в організації самостійної роботи студентів тощо. Деякі із зазначених підходів розглянемо нижче на рівнях: публікації статей, дисертаційних

досліджень та розробки навчально-методичних видань з організації самостійної роботи студентів.

У визначенні науковцями сутності поняття «самостійна робота студентів» існують певні розбіжності. У таблиці 5.1 представлено деякі підходи щодо формулювання сутності поняття «самостійна робота студента».

Проведений нами аналіз психолого-педагогічних джерел інформації стосовно сутності поняття «самостійна робота студента» (А. Алханов, І. Біжан, Н. Бойко, М. Буланова-Топоркова, Н. Герасименко, В. Євдокимов, В. Єгоров, І. Зимня, О. Молибог, П. Підкасистий, Е. Скібіцкий, В. Храпченков, Ф. Шаріпов та ін.) дає підстави стверджувати, що вона розглядається як: метод; засіб; організаційна форма навчання; засіб залучення студентів у навчальну роботу, для якої характерна наявність чітко сформульованого завдання; засіб організації та виконання студентами певної навчальної діяльності тощо. Тобто тлумачення поняття «самостійна робота студента» не вичерпується єдиним визначенням та має спектр поглядів.

Погоджуючись із тлумаченнями сутності поняття «самостійна робота студента», що проаналізовані та частково представлені в табл. 7.1, зробимо деяке уточнення цього поняття в контексті проблеми, що досліджується. Будемо розглядати його як спеціально організовану науково-педагогічним працівником навчальну творчопошукову діяльність студента, що спрямована на самоорганізацію, самоосвіту і самодіагностику останнього.

Таблиця 7.1

Тлумачення деякими дослідниками поняття
«самостійна робота студента»

№ з/п	Прізвища дослідників	Визначення поняття «самостійна робота студента»
1	2	3
1.	А. Алханов [1]	Самосійна робота студентів – це важлива форма навчального процесу під керівництвом і контролем викладача, під час якої здійснюється творча діяльність з надбання і закріплення наукових знань, усвідомлюються нові навички пізнання, формується науковий світогляд та особисті переконання щодо використання отриманих знань та вмінь у практичній діяльності.
2.	І. Біжан та інші [47, с. 198]	Самостійна робота є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Продовження табл. 7.1

3.	Н. Бойко [6]	Складне багатомірне педагогічне явище, яке містить систему взаємопоеднаних структурних і функціональних компонентів, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям виховання, освіти й розвитку в умовах її опосередкованого управління та самоуправління.
4.	М. Буланова-Топоркова [8, с. 104]	Самостійна робота – це планована робота студентів, що виконується по завданню і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі.
5.	Н. Герасименко [11]	Самостійна робота: як метод навчання, учіння, що спрямовує рух тих, хто навчається, від незнання до знання; як прийом учіння – спосіб розв’язання пізнавального завдання; як засіб організації, активізації та здійснення навчально-пізнавальної й наукової діяльності, їх організації та управління; як форма навчання, організації навчального процесу, організації діяльності, групової і колективної роботи студентів, індивідуального навчання, індивідуалізації та диференціації навчання; як вид навчальних занять (форми навчання), діяльності учіння, виконання завдань; система заходів чи педагогічних умов, які забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів і їх підготовки до професійно-педагогічної діяльності; як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів і їх підготовки до професійно-педагогічної діяльності; як джерело стимуляції пізнавального інтересу й активності студентів.
6.	В. Єгоров, Е. Скібіцький, В. Храпченков [18, с. 170]	Самостійна робота являє собою психологічні і логічні методи організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, що має на меті вирішення певних освітніх завдань.
7.	П. Підкасистий [49]	Під самостійною навчальною роботою зазвичай розуміють будь-яку організовану педагогом активну діяльність здобувачів освіти, спрямовану на виконання поставленої дидактичної мети в спеціально відведений для цього час: пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування і розвиток умінь і навичок, узагальнення і систематизацію знань.

Закінчення табл. 7.1

1	2	3
8.	Ф. Шаріпов [67, с. 173]	Самостійна робота визначається як планована, організаційно і методично спрямована пізнавальна діяльність студентів, що здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення освітніх цілей.

Результати опрацювання опублікованих статей з проблеми організації самостійної роботи студентів представлено в табл. 7.2.

Таблиця 7.2

Результати аналізу деяких статей, що пов'язані з проблемами організації самостійної роботи студентів

№ з/п	Автори	Сутність
1	2	3
1.	Л. Воєвідко [9]	Розглядається проблема пошуку оптимальних шляхів самостійної роботи студентів мистецьких спеціальностей та окреслюються основні аспекти самостійної роботи студентів вищої школи.
2.	Н. Головка [12]	Розглядається мета та особливості самостійної роботи як складової навчального процесу у вищій школі. Зазначається, що посилення ролі самостійної роботи студентів принципово змінює організацію навчально-виховного процесу у виші. Визначається можливість формувати у студента здібності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способи адаптації до професійної діяльності на сучасному етапі в умовах самостійної роботи.
3.	Є. Гончарова [13]	Висвітлюється питання особливостей самостійної роботи студентів за умови застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі. Розглядається актуальність проблеми фахово-орієнтованих компетентностей студентів у контексті організації, проектування та виконання самостійної роботи. Зосереджено увагу на значенні дидактичних завдань, що постають перед науково-педагогічними працівниками ЗВО у процесі проектування та організації самостійної роботи студентів.

Продовження табл. 7.2

1	2	3
4.	Л. Грицюк, Н. Сирук [14]	Розкриваються теоретичні аспекти особливостей самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти та роль науково-педагогічного працівника в її ефективній організації.
5.	О. Гурська [15]	Аналізується місце та роль самостійної роботи студентів технікумів і коледжів в освітньому процесі. Даються практичні рекомендації для покращення її ефективності на прикладі суспільствознавчих дисциплін.
6.	Н. Козаченко, А. Комишан [26]	Розглядаються можливості та перспективи удосконалення системи організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу на основі запровадження плану-графіку цієї діяльності студента.
7.	О. Королюк [27]	Розглядаються сутність і функції самостійної роботи студентів у навчальному процесі коледжів. Аналізується виховний аспект проблеми її організації в коледжах та розкривається значення самостійної роботи для формування особистості майбутнього фахівця.
8.	Л. Ляхощка [35]	Здійснюється спроба проаналізувати стан проблеми самостійної роботи суб'єкта навчання у навчальному процесі вцілому, узагальнити позитивний досвід Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України і на цій основі розробити рекомендації щодо удосконалення самостійної роботи слухачів у процесі підвищення кваліфікації.
9.	В. Плющ [51]	З'ясовуються сутність понять «самостійна робота» та «самоосвіта». Здійснюється аналіз співвідношення окреслених понять і розглядається роль організації самостійної роботи студентів. Аналізується її місце в контексті підвищення кваліфікації майбутнього фахівця. Висвітлюються особливості організації та умови реалізації самостійної роботи студентів ЗВО.

Продовження табл. 7.2

1	2	3
10.	І. Савеліхіна [54]	З'ясовуються питання організації самостійної роботи студентів з англomовною формою навчання в медичному ЗВО. Наводяться відомості щодо актуалізації самостійної форми навчання англійською мовою та її вплив на формування висококваліфікованих фахівців.
11.	О. Салі [55]	Розкривається сутність поняття «самостійна робота студентів» і визначаються засоби формування професійних компетенцій. Аналізується зміст самостійної роботи. Характеризуються основні рівні сформованості самостійної роботи. Визначаються види самостійної діяльності за цільовою ознакою. Наводяться експериментальні дані щодо комунікативно-інтерактивної компетентності студентів.
12.	Н. Симоненко [58]	Аналізується роль сучасних педагогічних тенденцій організації самостійної роботи студентів медичних ЗВО. Розглядається питання про важливість застосування інформаційно-комунікативних технологій. З'ясовується актуальність індивідуалізації навчання та запровадження компетентнісного підходу. Визначено і досліджено взаємозв'язок тенденцій та організації самостійної роботи студентів медичних ЗВО України
13.	І. Сінельников, Л. Остапенко [59]	З'ясовується роль і місце самостійної роботи в освітньому процесі студентів-вокалістів та аналізується її роль як невід'ємної складової формування професійної майстерності. Пропонуються та доповнюються вправи, що спрямовані на формування й удосконалення співочих умінь і навичок вокалістів-початківців. Проводиться аналіз основних принципів, методів та видів самостійної роботи як одного з провідних напрямів навчання в сучасних ЗВО.
14	В. Сологуб [60]	Розглядається організація та форми самостійної роботи студентів як складова професійної підготовки майбутніх провізорів. Аналізується ефективність організації самостійної роботи як невід'ємної складової в системі освітнього середовища. Окреслюються сучасні вимоги й методи її організації. Висвітлюється зміна відносин викладача зі студентом на паритетній основі.

Закінчення табл. 7.2

1	2	3
15.	І. Хом'як [64]	<p>З'ясовується роль самостійної роботи у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя та доводиться, що самостійна робота є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у позааудиторний час.</p> <p>Визначаються форми і види СРС, методичне забезпечення, що визначає ефективність її організації. Характеризується поетапність формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи, важливість систематичного контролю її якості. Виокремлюються види самостійної роботи на прикладі засвоєння української мови і методики її викладання та висвітлюються лінгводидактичні завдання, що регулюють взаємодію між педагогом та здобувачем освіти стимулюючи в останнього формування професійних якостей філолога.</p>
16.	Г. Циммерман [65]	Розглядається організація та форми самостійної роботи студентів Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету з вивчення дисциплін циклу «Комп'ютерні науки» на основі розроблених електронних навчальних курсів цих дисциплін в системі управління навчанням Moodle.
17.	Д. Швець, Є. Швець [68]	Розглядаються проблеми підготовки фахівців ЗВО при організації самостійної роботи студентів. На основі аналізу місця і ролі мотивації та керованості з боку викладача з'ясовується роль методів та організації самостійної роботи для підвищення якості освіти майбутнього фахівця.
18.	М. Шевчук, І. Киричок, Ю. Новгородська [69]	З'ясовується роль організації самостійної роботи студентів в період переходу України до нової моделі вищої освіти. Досліджується залежність пізнавальної діяльності студента від умінь організовувати самостійну роботу. Вивчаються форми та методи за допомогою яких викладач може ефективно управляти самостійною роботою в процесі навчання. Систематизуються фактори, що спряють активізації самостійної роботи студентів ЗВО. Аналізуються форми самостійної роботи студентів та шляхи поліпшення їх організації.

Аналіз статей з проблеми організації самостійної роботи студентів дає підстави стверджувати, що вона за своєю суттю є активною розумовою діяльністю студента та невід'ємно пов'язана з освітнім процесом. Автори стверджують, що наявність мети, завдань та установок стосовно самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяє якісному засвоєнню ними змісту навчання.

Наявність у студента мотивів до виконання певного завдання самостійної роботи сприяє його прагненню до вирішення цього завдання, а відповідно й до організації власної самостійної роботи.

Автори статей виокремлюють такі види самостійної роботи студентів:

- *самостійна аудиторна робота* – здійснюється за присутності науково-педагогічного працівника під час аудиторної роботи;
- *самостійна позааудиторна робота* – виконується студентами в позааудиторний час за відсутністю науково-педагогічного працівника та пов'язана з виконанням завдань робочої програми навчальної дисципліни;
- *інші види самостійної роботи* – підготовка доповідей, виконання рефератів, участь у роботі наукових гуртків, вирішення педагогічних завдань, підготовка бакалаврських та магістерських робіт.

Також автори зазначених статей так чи інакше відзначають, що організація самостійної роботи студента залежить від організаційного, інформаційного, матеріально-технічного, методичного забезпечення, використання інформаційних технологій та наочності. І дійсно, це є найнеобхіднішими організаційно-педагогічними умовами, що певною мірою впливають на якість здобуття освіти та формування компетентного фахівця.

Досить часто у статтях зазначається, що багато студентів відчують труднощі під час виконання завдань самостійної роботи. Для вирішення цієї проблеми авторами статей (Н. Головки, О. Гурська, О. Королюк, Л. Ляхощка, В. Плющ, І. Савеліхіна, О. Салі, І. Сінельников, Л. Остапенко, І. Хом'як, Д. Швець, Є. Швець та ін.) вбачається здійснювати надання студентам допомоги з боку науково-педагогічних працівників, а саме: навчання студентів основам самостійної роботи та надання рекомендацій щодо її організації; формування в них потреб і мотивів до активної, творчої роботи; розкриття внутрішнього потенціалу, а також формування навичок самоконтролю за виконанням навчальних завдань.

В деяких статтях (І. Киричок, Н. Козаченко, А. Комишан, Ю. Новгородська, М. Шевчук та ін.) зазначається, що здійснення вчасного контролю якості самостійної роботи студентів систематизує та сприяє якіснішому опануванню необхідних компетентностей.

В. Сологуб також зазначає, що під час контролю якості отриманих знань студенту необхідно мати відкритий доступ до результатів контролю для недопущення можливої дезмотивації студентів, що призведе до погіршення організації самостійної роботи та підготовки до практичних видів занять.

Аспект раціонального планування студентом власного часу розглядається як запорука успішності виконання завдань самостійної роботи. Визначається, що планування студентом власних дій щодо самостійної роботи залежить від таких передумов: цілеспрямованість і раціональність виконання завдання самостійної роботи; зосередженість всієї уваги на предметі навчання; вміння виокремлювати головне від другорядного в самостійній роботі; вміння надавати пріоритети.

Таким чином, у статтях порушуються актуальні питання як організації самостійної роботи студентів з боку закладів вищої освіти та науково-педагогічних працівників, так і з боку самих студентів.

Розглянемо дисертаційні дослідження з проблеми організації самостійної роботи студентів, що захищалися після набуття чинності закону України «Про вищу освіту» 2014 року (табл. 7.3).

Огляд дисертаційних досліджень з проблеми організації самостійної роботи студентів здійснено на основі найменувань та авторефератів з напряму «педагогічні науки». Аналізувались дисертаційні дослідження, що були захищені в Україні після прийняття закону «Про вищу освіту» (2014 р.) та які розкривають стан проблеми організації самостійної роботи студентів.

Зміст оглянутих дисертаційних досліджень свідчить про те, що їхні автори розкривають сутність самостійної роботи студента через опис шляхів керівництва або виконання, або через форму організації навчання. Виходячи з цього, одні автори визначають її як метод, другі – як прийом навчання, треті – як форму організації навчання.

Таблиця 7.3

Результати аналізу дисертаційних досліджень, що пов'язані з тематикою організації самостійної роботи студентів

№ з/п	Автор	Короткий огляд
1	2	3
1.	О. Биконя [4]	<p>Розроблено та доведено концептуальні засади організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів у процесі навчання ділового англомовного говоріння й письма.</p> <p>Визначено провідні підходи до самостійного позааудиторного навчання англомовного ділового говоріння та письма з використанням мультимедійного електронного посібника побудовано на основі системного, компетентісного, рефлексивного, особистісно-діяльнісного та ситуаційного підходів.</p> <p>Виокремлено основні етапи самостійного позааудиторного навчання (організаційний, навчальний і контрольний) англомовного ділового говоріння та письма з використанням мультимедійного електронного посібника.</p> <p>Конкретизовано вимоги до володіння студентами економічних спеціальностей компетентностями у діловому говорінні та письмі на рівні B2.2 у самостійній позааудиторній роботі.</p> <p>Здійснено характеристику мультимедійного електронного посібника як засобу організації самостійного позааудиторного навчання англомовного ділового говоріння і письма та визначено загальні і спеціальні вимоги до нього. З'ясовано його основні функції, методичні особливості використання у формуванні англомовних компетентностей у діловому говорінні та письмі. Розглянуто питання щодо контролю і самоконтролю рівня володіння продуктивними компетентностями у самостійній позааудиторній роботі з використанням мультимедійного електронного посібника.</p> <p>Визначено об'єкти контролю та критерії оцінювання рівня сформованості продуктивних компетентностей у самостійній позааудиторній роботі з огляду на ситуації ділового спілкування. Подано критеріальну шкалу оцінювання ділового англомовного монологічного, діалогічного та писемного мовлення студентів.</p>

Продовження табл. 7.3

1	2	3
		<p>Створено й обгрунтовано методику самостійного позааудиторного навчання студентів економічних спеціальностей англomовного ділового говоріння та письма з використанням мультимедійного електронного посібника «Cool Businessman».</p> <p>Сформульовано методичні рекомендації щодо організації самостійної позааудиторної роботи студентів із використанням мультимедійного електронного посібника. Ефективність розробленої методики доведено експериментально.</p>
2.	В. Броннікова [7]	<p>Досліджено проблему формування готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти ЗП(ПТ)О.</p> <p>На основі аналізу структури готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів (мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний компоненти) визначено критерії, показники та рівні зазначеної готовності.</p> <p>Розроблено та експериментально перевірено модель формування готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів, що охоплює методологічно-цільовий, процесуально-змістовий, результативно-оцінний блоки.</p> <p>Теоретично обгрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів.</p> <p>Розроблено та впроваджено в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти спецкурс «Організація самостійної роботи» для підготовки та підвищення кваліфікації педагогів професійної школи.</p> <p>Створено методичні рекомендації «Організація самостійної роботи учнів професійно-технічних навчальних закладів» для забезпечення формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів.</p>

Продовження табл. 7.3

1	2	3
3.	Т. Волошина [10]	<p>Дисертацію присвячено проблемі формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій з використанням гібридного хмароорієнтованого навчального середовища (ГХОНС).</p> <p>На основі аналізу зарубіжних і вітчизняних джерел інформації уточнено поняття «самоосвітня компетентність» для майбутніх фахівців з інформаційних технологій та визначено компоненти, рівні й критерії формування самоосвітньої компетентності майбутніх ІТ-фахівців.</p> <p>Визначено поняття «гібридного хмаро орієнтованого навчального середовища». Розроблено модель для формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій з використанням ГХОНС. Розроблено методiku використання ГХОНС для формування самоосвітньої компетентності студентів ІТ-фаху та експериментально перевірено її ефективність.</p>
4.	І. Нагрибельна [45]	<p>В дисертації обґрунтовано теоретико-методичні засади самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови та розроблено методiku їхньої самостійної роботи з урахуванням мовного, мовленнєвого, комунікативного, дослідницького, самоосвітнього та лінгводидактичного компонентів професійної компетентності.</p> <p>Здійснено уточнення сутнісних характеристик базових понять «самостійна робота», «самостійна навчальна робота», «самостійна навчальна діяльність», «самоосвіта», «самоконтроль» та складників фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів в лінгводидактичному контексті.</p> <p>Подано характеристику психологічних чинників та індивідуально-психологічних детермінант, організаційно-педагогічної структури, типи й види самостійної роботи.</p> <p>Визначено лінгводидактичні умови та з'ясовано сучасні підходи до організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.</p>

Продовження табл. 7.3

1	2	3
		Створено методiku формування компонентів професійної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої, лінгводидактичної) в рамках самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови, що вибудована як графічна модель, та експериментально перевірено її ефективність.
5.	О. Палеха [48]	<p>Досліджено теоретичні та технологічні засади організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови Великої Британії та визначено підходи до тлумачення поняття «самостійна позааудиторна робота» британськими та вітчизняними дослідниками.</p> <p>На основі аналізу джерел інформації розкрито технологію організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО Великої Британії, зміст якої реалізується на основі традиційного, практично-орієнтованого, когнітивного, емпіричного та соціально-значущого концептуально-ціннісних підходів.</p> <p>Розкрито різноманітність видів самостійної позааудиторної роботи, що визначається змістом, метою навчальної дисципліни, місцем виконання і характером пізнавальної активності студентів та забезпечується традиційними, електронними і людськими ресурсами.</p> <p>Визначено педагогічні умови реалізації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови ЗВО Великої Британії у вітчизняну практику педагогічної освіти та окреслено рекомендації щодо впровадження позитивного досвіду ЗВО Великої Британії з організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови України.</p>
6.	О. Соя [59]	Досліджується проблема формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій.

Закінчення табл. 7.3

1	2	3
		<p>На основі аналізу сутності змісту і структури культури самостійної роботи майбутніх учителів математики у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях визначено: можливості застосування інноваційних технологій у процесі її формування; критерії, показники і рівні сформованості культури самостійної роботи майбутніх учителів математики.</p> <p>Обґрунтовано та створено структурно-функціональну модель формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій.</p> <p>Сформульовано педагогічні умови формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій: формування стійкої мотивації до самостійної роботи; активізація аудиторної самостійної роботи у навчально-інформаційному середовищі; оптимізація позааудиторної самостійної роботи за допомогою інноваційних технологій.</p> <p>Експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій.</p>

Привабливими в контексті нашого дослідження є:

1. Системний, за баченням О. Биконі, підхід у навчальному процесі, що передбачає наявність в організації самостійної роботи студентів методичного змісту, системи навчально-методичних засобів, функціональних компонентів (організаційний, конструктивний, проєктувальний, комунікативний, гностичний (дослідницький) та креативний (творчий), а також принципи (системності, пропорційно-послідовного просування стадіями, етапами і напрямками розв'язання задачі/проблеми; співвідношення окремих рівнів ієрархії в системі; цілісності окремих етапів вирішення проблеми з позицій єдиної мети; взаємодії суб'єкта та об'єкта пізнання; взаємопов'язаності практичної діяльності, пізнання та комунікації; взаємозв'язку пізнавальної діяльності й творчого процесу).

2. Компетентно-критеріальна структура готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів

та модель формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів Т. Броннікової.

3. Модель гібридного хмароорієнтованого навчального середовища підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій, що включає такі компоненти: просторово-семантичний, технологічний, інформаційно-компетентнісний та комунікативний Т. Волошиної.

4. Психолого-педагогічні основи самоорганізації студента та педагогіка успіху у навчанні (І. Нагрибельна).

5. Принципи організації самостійної позааудиторної роботи: загальнопедагогічні – логічності, систематичності та послідовності, цілісності, диференціації та індивідуалізації, доступності, циклічності, демократичності; специфічні – професійної та практичної спрямованості, алгоритмізації, єдності інноваційного й традиційного, полікультурності, варіативності, збалансованості, єдності контролю та самоконтролю, естетизму, емоційної привабливості, креативності (О. Палеха).

6. Структурно-функціональна модель формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій, що включає такі блоки: цільовий, змістовий, реалізаційний, результативний. Кожен із блоків включає певну низку компонентів (О. Соя).

Особливої актуальності проблема організації самостійної роботи студентів набула при реалізації в закладах вищої освіти Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [20], яким передбачається до 50 % бюджету навчального часу студента на самостійну позааудиторну роботу. Введення в практику закладів вищої освіти України освітніх програм із підвищеною часткою самостійної роботи студентів змушує замислитися керівництво ЗВО та науково-педагогічних працівників щодо модернізації процесу навчання, привернувши особливу увагу до питань організації самостійної роботи студентів.

Сьогодні НПП повинен бути не як єдиний наставник та джерело знань, а як коуч, фасилітатор, тьютор, модератор в індивідуальній освітній траєкторії студента як під час аудиторних занять та консультацій, так і в питаннях організації самостійної роботи студентів.

Однією з особистісних якостей студента в умовах сьогодення є здатність самостійно поповнювати та оновлювати знання, а також здійснювати самостійний пошук необхідної навчальної інформації та бути творчою особистістю. В рамках організації самостійної роботи студентів для цього мають бути створені відповідні організаційно-педагогічні умови. Для з'ясування ступеня вирішення цього питання ми провели аналіз методичного забезпечення організації самостійної роботи студентів із навчальних дисциплін. Результати аналізу наведено в табл. 7.4.

Таблиця 7.4

Результати аналізу методичних видань
для самостійної роботи студентів

Автори	Сутність методичного видання
1	2
Г. Дошенко [41]	<p>У вступі визначено мету, методичні, пізнавальні та практичні завдання курсу.</p> <p>Самостійна робота студентів із кожної дисципліни навчального плану на думку авторів має забезпечити:</p> <ul style="list-style-type: none"> – системність знань та засобів навчання; – володіння розумовими процесами; – мобільність і критичність мислення; – володіння засобами обробки інформації; – здатність до творчої праці. <p>Визначено питання для самостійного опрацювання з кожної теми, яке здійснюється у таких формах:</p> <ul style="list-style-type: none"> – слухання лекцій, виконання практичних і лабораторних робіт; – відпрацювання тем лекцій та виконання практичних і лабораторних робіт студентами заочної форми навчання; – підготовка до модульного контролю та заліку; – робота з літературою та ін.
[19]	<p>Автори методичного видання визначають самостійну роботу студентів у вигляді самостійного вивчення теоретичного матеріалу та розв'язання запропонованих завдань.</p> <p>У методичних рекомендаціях представлено компетенції студента, які реалізуються у ході самостійної роботи.</p> <p>Визначено ознаки СРС:</p> <ul style="list-style-type: none"> – самостійність виконання; – завершеність розробки проблеми або її окремих аспектів; – демонстрація достатньої компетентності студента в розкритті питань, що досліджуються; – навчальна, наукова й/або практична спрямованість і значимість; – наявність певних елементів новизни; – оформлення відповідно до визначених вимог. <p>Розроблено правила, яких має дотримуватись студент при виконанні СР, та надано поради щодо планування й організації часу, необхідного для виконання СР.</p>

Продовження табл. 7.4

1	2
	<p>Визначено функції СРС:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розвиваючу (підвищення культури розумової праці, привчання до творчих видів діяльності, вдосконалення інтелектуальних здібностей студентів); – інформаційно-навчальну (навчальна діяльність на аудиторних заняттях, не підкріплена самостійною роботою, стає мало результативною); – орієнтуючу і стимулюючу (процесу навчання надається прискорення і мотивація); – виховну (формується і розвиваються професійні якості фахівця); – дослідницьку (новий рівень професійно-творчого мислення). <p>Надано опис послідовності дій студента при виконанні самостійної роботи, рекомендації щодо використання матеріалів навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни та рекомендації щодо роботи з літературою. Розроблено поради з підготовки до поточного, проміжного та підсумкового контролю.</p> <p>Представлено порядок оформлення та захисту самостійної роботи.</p>
Н. Коваленко [23]	<p>Структура методичних рекомендацій містить пояснювальну записку, тематичний план, зміст навчальної дисципліни, завдання для самостійної роботи, методичні матеріали до семінарських занять, теми рефератів/контрольних робіт, методичні вказівки щодо виконання індивідуального завдання, тестові завдання, питання для самоконтролю, завдання до підсумкового модульного контролю, а також список літератури.</p> <p>Передбачено такі складові самостійної роботи студентів:</p> <ul style="list-style-type: none"> – самостійну роботу при підготовці до семінарських занять; – аудиторну роботу під час семінарських занять; – виконання самостійних робіт у формі підготовки рефератів з конкретних проблем і усних доповідей; – тестування. <p>Це навчально-методичне видання містить вказівки до виконання індивідуального завдання (реферат, контрольна робота) від вибору теми, виконання, оформлення до її захисту.</p> <p>Надано тестові завдання і питання самоконтролю.</p>

Продовження табл. 7.4

1	2
[38]	<p>Методичні вказівки містять вступ, цілі та завдання самостійної роботи, підготовку до лекцій і практичних занять, методичні рекомендації та запитання для самостійного вивчення, літературу та інформаційні ресурси.</p> <p>За мету самостійної роботи студентів автори ставлять набуття додаткових знань, перевірку отриманих знань на практиці, вироблення фахових та дослідницьких вмій і навичок.</p> <p>Згідно з цим виданням самостійна робота студентів проводиться у таких формах:</p> <ul style="list-style-type: none"> – підготовка до аудиторних занять (лекцій, практичних); – виконання завдань із навчальної дисципліни; – робота над окремими темами навчальної дисципліни, що винесені на самостійне опрацювання студентів; – підготовка до підсумкових контрольних випробувань. <p>До кожної з тем самостійної роботи студентів наведені конкретні запитання, а також номери інформаційних джерел, що містяться в кінці методичних вказівок.</p> <p>В рамках самостійної підготовки до лекцій передбачено вивчення теоретичного матеріалу з кожної теми, наданого в основній та додатковій літературі, а також конспекті лекцій. Зосереджено увагу на необхідності засвоєння основних термінів та визначень, розуміння їх змісту, обов'язкового аналізу використання теоретичних положень для розв'язання наданих прикладів. Підготовка до практичних занять здійснюється шляхом ознайомлення з основними теоретичними положеннями до кожного практичного заняття, нормативною документацією, методикою виконання розрахунків.</p>
[39]	<p>Автори методичних вказівок спираються на положення, що самостійна робота студента є основним способом засвоєння ним навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять.</p> <p>Методичні вказівки передбачають виконання самостійної роботи студентів у наступних формах:</p> <ul style="list-style-type: none"> – опрацювання теоретичних основ навчальної дисципліни, які студенти отримали на лекціях;

Продовження табл. 7.4

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – вивчення окремих тем або питань, що передбачені для самостійного опрацювання; – підготовка до виступів на семінарських або практичних заняттях; – систематизація вивченого матеріалу курсу перед тематичним/проміжним контролем; – підготовка до участі у ділових іграх; – виконання індивідуальних завдань; – проведення пошуково-аналітичної роботи.
Г. Татаренко [40]	<p>Суттєва увага приділяється виконанню індивідуальних завдань у вигляді рефератів, аналітичних записок, підготовки матеріалів для участі у семінарі-дискусії або науковій студентській конференції. Методичні рекомендації містять тематику рефератів та вимоги до їх підготовки й оформлення.</p> <p>Зміст навчально-методичного видання представлено:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вступом, у якому висвітлено мету, завдання дисципліни, перелік знань і вмінь студентів; – структурою навчальної дисципліни, де визначено питання для самостійного вивчення з кожної теми; – стислим змістом тем навчальної дисципліни з переліком питань самоконтролю; – питаннями для підсумкового контролю та переліком рекомендованої літератури.
І. Найдюнов [43]	<p>Структура методичних матеріалів містить: пояснювальну записку, у якій визначено мету і завдання для студентів; змістові модулі дисципліни; навчально-тематичний план, зміст дисципліни за модулями; тематику, завдання та методичні поради до самостійної роботи для кожної теми, а саме: завдання для самостійної роботи, програмний матеріал для самостійного вивчення дисципліни, питання для самоконтролю, тематику й основні питання семінарських занять, літературу, матеріали для самостійної підготовки до лабораторних робіт; методичне забезпечення контролю знань; теми рефератів і питання самоконтролю; список літератури.</p> <p>Для забезпечення якості самостійної роботи студентів автором концептуально обґрунтовані її дефініція, мета, завдання, тезаурус, операційно-діяльні компоненти процесу самопізнання «Я – концепція» та інтерактивні форми програми самореалізації.</p>

Продовження табл. 7.4

1	2
	<p>Відзначимо, що методичні рекомендації автором було розроблено на основі:</p> <ul style="list-style-type: none"> – системного підходу, який дозволяє діалектично поєднує і взаємозв'язує мету, завдання викладання і учіння даної навчальної дисципліни; відповідну структуру і зміст; форми, методи організації самостійної навчальної діяльності студентів; комунікативну взаємодію на рівні науково-педагогічний працівник-студент; – врахування об'єктивних законів функціонування та розвитку дидактичної системи; аналізу і оцінки навчального процесу; співвідношення фактичного стану з бажаним; визначення складності висунутих проблем викладання та навчання; прогнозування впливу як позитивних, так і негативних факторів на процес самостійної роботи тощо; – використання різноманітних за видом, типом, формою навчально-методичних матеріалів у процесі самостійного вивчення дисципліни: тематичні, оперативні плани; деталізація за обсягами планових організаційних форм; оптимальний добір контрольних, типових питань, навчальної літератури тощо; – всебічного обліку при визначенні мети та завдань самостійної роботи: якісного виконання законодавчих, директивних та нормативних документів; сучасних досягнень педагогічної науки, інноваційних інтерактивних технологій форм навчального процесу, передового досвіду викладання. <p>Самостійну роботу над кожною темою рекомендовано проводити у таких формах: обов'язкове самостійне опрацювання джерел інформації літератури, підготовка виступу, доповіді, реферату, лекції, проєкту, тренінгу тощо, а також виконання завдання аналітичного характеру за результатами опрацювання наданих матеріалів.</p>
В. Староста, О. Яцина [56]	<p>Навчально-методичний посібник створено з метою організації самостійного опанування теоретичним і практичним навчальним матеріалом курсу, що містить такі складові: передмова, у якій визначено мету, основні завдання курсу; основну частину в якій представлено у плані вивчення теми, основні поняття теми та теоретичні відомості; завдання для самостійної роботи, список використаних джерел, додатки для самодіагностики і тематику рефератів.</p> <p>В посібнику основний акцент зроблено на виконання комплексу завдань самостійної роботи під час опрацювання теми. Комплекс містить: завдання для самоконтролю</p>

Закінчення табл. 7.4

1	2
	<p>основних теоретичних положень, завдання аналітичного характеру для роздумів, різноманітні завдання із практичним змістовим наповненням.</p> <p>Відзначимо як позитивне, що з метою розвитку творчого, креативного мислення студентів кожна тема містить обов'язкові аналітичні завдання для роздумів та дослідницькі завдання.</p>
С. Трушева [62]	<p>Методичні вказівки за своєю структурою містять вступ, загальні засади СРС, її тематику та методичні рекомендації до її виконання, порядок оформлення звіту, методичне забезпечення, рекомендовану літературу та інформаційні ресурси.</p> <p>Визначено види СРС, серед яких підготовка до аудиторних занять, поточного, семестрового контролю знань; пошуково-аналітична робота; науково-дослідна робота; практика на підприємствах та в організаціях; участь у тренінгах та форми (самостійне опрацювання або вивчення теоретичного матеріалу; виконання домашніх завдань; підготовка до контрольних робіт, тестів та інших форм поточного контролю; письмове оформлення звітів з лабораторних робіт; підготовка до модульних і семестрових контролів; підготовка рефератів та інші самостійні роботи студента.</p> <p>Надано рекомендації щодо оформлення звіту про самостійну роботу.</p>
Л. Червонська, І. Пашенко [66]	<p>Самостійна робота передбачає організацію освітньої діяльності під час практичних занять із дисципліни «Постановка голосу» у процесі роботи в позааудиторний час так, щоб допомогти отримати запланований результат.</p> <p>Основними видами самостійної роботи студентів з дисципліни «Постановка голосу» визначено розучування вокального твору, робота над піснею без супроводу, виконання шкільної пісні під власний акомпанемент, створення флеш-анімації на пісню зі шкільного репертуару тощо.</p> <p>У даних методичних рекомендаціях акцентовано увагу на особливостях самостійної підготовки студентів до виконання шкільної пісні під власний акомпанемент (аналіз шкільної пісні, робота над супроводом, етапи розучування пісні з учнями); надано орієнтовний вокально-педагогічний репертуар для учнів початкової та основної школи відповідно до програм «Музичне мистецтво» та «Мистецтво», затверджених МОН України.</p>

За результатами огляду деяких навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій та методичних вказівок щодо самостійної роботи студентів ЗВО, можна зробити висновки, які свідчать про певну усталеність їх структури: практично всі видання містять вступ, теоретичні відомості з кожної теми для підготовки до лекцій або практичних занять (змістовна частина), завдання або запитання для самостійного вивчення, рекомендовану літературу та інформаційні ресурси.

У вступі більшості проаналізованих навчально-методичних видань окреслено мету їх створення, визначено завдання й спрямованість. У деяких виданнях надано інформацію щодо сутності, значущості, місця самостійної роботи студентів в освітньому процесі ЗВО, визначено компетентності, якими мають оволодіти студенти під час виконання самостійної роботи, а саме соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, загально професійні, спеціально професійні [19]; окреслено функції самостійної роботи студента в системі професійної підготовки [19]; визначено суттєві ознаки СРС, серед яких: самостійність, завершеність, спрямованість, значущість, новизна, відповідність вимогам до оформлення, сприяння прояву компетентності студента [19] тощо.

Залежно від типу навчально-методичних видань є певні розбіжності щодо наповнення їх змістовної частини, так, наприклад, якщо мова йде про самостійну підготовку студентів до лекцій, то їм надаються теоретичні відомості до кожної теми. Якщо мова йде про підготовку до практичних або семінарських занять, то автори обмежуються переліком питань для самостійного вивчення та посиланнями до інформаційних джерел. Вважаємо за доцільне надавати теоретичні відомості до кожної теми для самостійного опрацювання незалежно від форми занять.

Щодо вибору видів і форм самостійної роботи студентів, які представлено у проаналізованих навчально-методичних виданнях, то, як бачимо, вони різняться, це пов'язано певною мірою зі специфікою навчальної дисципліни; компетентностями, які мають бути сформованими під час вивчення навчальної дисципліни; завданнями, які ставить викладач до студентів; кількістю навчальних годин, які відведено на самостійну роботу; місцем проведення (аудиторна/ позааудиторна); наявним матеріально-технічним та навчально-методичним забезпеченням тощо.

Узагальнюючи представлені форми та види самостійної роботи студентів, що представлені у розглянутих виданнях [19; 23; 38-41; 43; 56; 62], можна визначити серед них найбільш поширені:

- опрацювання теоретичних основ навчальної дисципліни;
- підготовка виступу, доповіді, реферату, лекції, проведення інтерактивних заходів тощо;

- підготовка до аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарських);
- виконання індивідуальних завдань з навчальної дисципліни;
- виконання завдань пошуково-аналітичного характеру;
- самостійне опрацювання джерел інформації;
- підготовка до підсумкових контрольних випробувань.

У більшості видань головною формою самостійної роботи визначено опрацювання інформації, яка надається у рекомендаціях або яку треба шукати за посиланням у пропонованих інформаційних джерелах.

Зазначимо, що найбільш розповсюдженим результатом виконання самостійної роботи є підготовка реферату, доповіді, звіту тощо. Але такі форми роботи передбачають переважно репродуктивну діяльність студента і тільки незначною мірою сприяють розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього конкурентоспроможного фахівця.

Більшість авторів представлених начальнo-методичних видань вважають, що СРС має сприяти переходу від переважно виконавчої репродуктивної діяльності студентів до пошуково-творчої на всіх етапах навчання у ЗВО за умови впровадження сучасних освітніх технологій та форм її організації.

Як позитивне відзначимо, що поширення набувають такі форми самостійної роботи студентів, упровадження яких сприятиме розвитку аналітичних, творчих здібностей студентів, розвитку критичного мислення, становленню їх професійної компетентності.

З огляду на це, вважаємо позитивним виконання саме комплексу завдань під час самостійного опрацювання теми. Комплекс може містити: завдання для самоконтролю основних теоретичних положень, завдання пошуково-аналітичного характеру для роздумів, різноманітні завдання із практичним змістовим наповненням, дослідницькі та індивідуальні завдання [56].

Проведений огляд дозволяє відзначити, що у більшості видань представлено алгоритм виконання як поточних, так і підсумкових завдань самостійної роботи. Наприклад, деякі матеріали містять чіткий алгоритм виконання самостійної роботи, інші методику виконання завдань, вимоги до оформлення видів самостійної роботи (індивідуальна робота, реферат, доклад, виступ, проєкт тощо) та її захисту [19], а також порядок оформлення звіту [62], реферату [39; 62], методичне забезпечення СРС.

Суттєве місце приділяється виконанню індивідуальних завдань у вигляді аналітичних записок, підготовки матеріалів для участі у семінарі-дискусії або науковій студентській конференції, що забезпечує єдність самостійної та науково-дослідної роботи студентів.

Заслуговують на увагу правила, яких повинен дотримуватись студент при виконанні СР і поради щодо планування й організації часу, необхідного для виконання СР. Вважаємо, що наявність у навчально-методичних виданнях таких правил та порад сприятиме організації продуктивної самостійної діяльності студентів.

З метою оптимізації самостійної роботи студентів, можливості самостійно отримати відомості щодо якості засвоєння начального матеріалу з дисципліни деякі посібники містять питання або завдання для самоперевірки: тестові завдання і питання для самоконтролю [19; 23; 43; 56].

Таким чином, огляд представлених навчально-методичних видань дозволяє стверджувати, що намітилась певна позитивна динаміка у змісті завдань самостійної роботи щодо її набуття творчо-пошукового, аналітичного характеру; більшість видань не тільки обмежуються наведенням теоретичних відомостей, питань та завдань СРС, а й надають алгоритми до їх виконання, оформлення; доцільно упроваджувати комплекс форм і методів самостійної роботи студентів.

У контексті проведеного нами аналізу аспектів організації самостійної роботи студентів І. Зимня зазначає, що самостійна робота здобувача освіти є найменш вивченою і водночас найбільше цікавить у плані підвищення ефективності навчальної діяльності. Саме в ній найбільшою мірою може проявлятися мотивація, цілеспрямованість, а також самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості людини. Саме самостійна робота здобувача освіти може служити основою перебудови його особистісної позиції в освітньому процесі [21, с. 61].

Узагальнюючи все викладене, ми дійшли таких висновків:

1. Дослідження різних аспектів самостійної роботи здобувачів вищої освіти є однією з важливих проблем сучасної педагогічної теорії і практики, а її вивченням займається широке коло дослідників.

2. Науковці та практики розглядають самостійну роботу студентів як аудиторну та позааудиторну. При чому, з одного боку, більшою мірою акцент робиться на позааудиторну роботу, що описується як самостійна робота студента, а з іншого – вона розглядається в двох аспектах: як організація з боку НПП та самоорганізація студента.

Таким чином, самостійна робота студента є, з одного боку, видом діяльності, що стимулює активність, самостійність та пізнавальний інтерес здобувача вищої освіти, і як основа самоосвіти, а з іншого – як система організаційно-педагогічних або педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

В рамках нашого дослідження ми будемо розглядати позааудиторну роботу студента щодо засвоєння певної навчальної дисципліни

як самостійну роботу студента, що протікає без безпосереднього керівництва НПП, хоча скеровується ним.

3. Сутність, особливості та структура діяльності студента під час самостійної роботи залежить від її виду та змісту.

4. В розглянутих працях види самостійної роботи студентів, що застосовуються в освітньому процесі, класифікуються за різними ознаками: за дидактичною метою, за характером навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, за змістом, за ступенем самостійності здобувачів вищої освіти, за рівнем їхньої творчості та інше.

5. Виокремлюється чотири рівні діяльності студента в процесі самостійної роботи: дії, що пов'язані з копіюванням за зразком, який задається; репродуктивна діяльність по відтворенню інформації про різні властивості об'єкта, що досліджується; продуктивна діяльність по самостійному застосуванню набутих знань для вирішення навчальних завдань; самостійна діяльність, що пов'язана із переносом набутих знань у площину вирішення завдань у нових ситуаціях та умовах.

6. На думку багатьох науковців, неготовність окремих студентів до продуктивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності пов'язана з відсутністю у них інструментарію для успішного подолання труднощів у самостійному засвоєнні теоретичних знань, що вимагає постійної мобілізації волі й уваги, максимальної концентрації інтелектуальних зусиль. Тому першорядного значення набуває проблема оволодіння майбутніми фахівцями раціональними прийомами навчальної роботи, формування в них умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності.

7.2. Значущість організації самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін на засадах компетентнісного підходу

Історія свідчить про те, що рушієм розвитку будь-якої країни є фахівці з вищою освітою. Безумовно, коректне використання державою їхнього інтелектуального потенціалу в різних сферах народного господарства призводить до поліпшення життя в країні.

Сьогодні в умовах модернізації вищої школи України поняття «якість освіти» має бути виділеним як один із найважливіших пріоритетів закладу вищої освіти (ЗВО). Це поняття досить ємне, складне й універсальне, оскільки має, з одного боку, низку особливостей, що стосуються ЗВО, науково-педагогічного працівника, здобувача вищої освіти, а з іншого боку – різних аспектів, серед яких: правовий, філософський, соціальний, технічний і економічний.

Зауважимо, що ще Аристотель, розкриваючи сутність поняття «якість», диференціював предмети за ознакою «хороший – поганий». Безумовно, нині існує низка підходів трактування цього поняття, що обумовлюється великою його складністю і багатоаспектністю. Головна ж їх суть зводиться до здатності сукупності власних характеристик продукції, системи або процесу задовольняти вимоги споживачів та інших зацікавлених сторін. Говорячи про якість вищої освіти в контексті компетентнісного підходу, на нашу думку, її слід розглядати насамперед під кутом добре налагодженої системи управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, яка має містити у своєму арсеналі відповідний інструментарій.

Безумовно, до забезпечення якості вищої освіти мають прагнути всі зацікавлені сторони – держава, керівництво всіх рівнів ЗВО, науково-педагогічні працівники, здобувачі вищої освіти.

В. Бобилев, Т. Прахова та А. Янчекнов у своїй праці зазначають, що якість сформованих компетентностей майбутнього фахівця багато в чому залежить від інтелекту студента і його здібностей [5]. Інтелектуальний капітал є головною цінністю випускника ЗВО та є вирішальним чинником його конкурентоздатності на ринку праці сучасного етапу розвитку суспільства.

В рамках певної навчальної дисципліни формування компетентностей у майбутніх фахівців із вищою освітою та організацію й управління їхньою навчально-пізнавальною діяльністю можна визначити як сукупність стратегічних і оперативних зусиль науково-педагогічного працівника, спрямованих на результативність (якість підготовки) [36].

Важливою складовою сформованості у здобувачів вищої освіти компетентностей є знання. Їх ми будемо розглядати як певну структуровану інформацію, що має практичне значення і застосування для організації подальшої навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також в їхній майбутній професійній діяльності.

Знання, акумулюючись, формують інтелект майбутнього фахівця з вищою освітою. Для ефективного використання інтелекту необхідне його постійне придбання, оновлення та примноження.

Приділяючи увагу цьому питанню, І. Мазур та В. Шапіро акцентують увагу на тому, що придбання певного знання не означає його збільшення в кількісному плані. Це процес, який передбачає зведення масиву інформації до чіткої сукупності взаємопов'язаних фактів і правил [36].

Сьогодні знання виступають стратегічним чинником і ресурсом, який обумовлений динамічним розвитком як інформаційних технологій, так і засобів комунікації. Виходячи з цього, сучасна система ор-

ганізації освітнього процесу у вищій школі має бути спрямована на прагнення студентської молоді до самоактуалізації та саморозвитку через самостійну навчально-пізнавальну діяльність.

Актуальною сьогодні є не освіта «на все життя», а освіта «впродовж життя». У такому підході важливим стає здатність та спроможність майбутнього фахівця з вищою освітою не тільки самостійного пошуку та опрацювання необхідних джерел інформації, а й ефективного її використанні в рамках тих завдань, які необхідно виконати. Це свідчить про те, що значення самостійної роботи студента виходить далеко за межі окремої навчальної дисципліни та навіть підготовки певного фахівця з вищою освітою.

Організацію й управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів слід розглядати як процес формування обсягу необхідних компетентностей з певної навчальної дисципліни зокрема та компетентностей майбутнього фахівця з вищою освітою взагалі під час аудиторної та позааудиторної роботи. При цьому зауважимо, що на рівні науково-педагогічного працівника першочергове завдання організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю студента полягає, по-перше, у визначенні та запровадженні найбільш ефективних методів, методик і технологій у навчанні, по-друге, у зміні акцентів з теоретичної роботи на практичну.

В контексті проблеми, що досліджується, П. Підкасистий зазначає, що організація самостійної роботи студентів має бути спрямована на вирішення конкретних дидактичних завдань серед яких: пошук, осмислення та закріплення знань; формування та розвиток навичок, а також інтелектуальних, організаторських і пізнавальних компетентностей; подальше їх узагальнення та систематизація у процесі просування студента від нижчого рівня свого становлення як фахівця до вищого (професіонала). Тому з позиції функцій науково-педагогічного працівника самостійна робота студента виступає як засіб організації, педагогічного керівництва, управління навчально-пізнавальною діяльністю студента в загальній структурі підготовки його як майбутнього фахівця певної галузі народного господарства [50].

Наш педагогічний досвід дає підстави стверджувати, що у забезпеченні якісного засвоєння матеріалу з певної навчальної дисципліни та формуванні компетентностей, що необхідні майбутньому фахівцеві з вищою освітою у подальшій професійній діяльності важливу роль відіграє добре спланована та організована самостійна робота студентів. Це обумовлюється тим, що при створенні відповідних організаційно-педагогічних умов самостійної роботи студентів відбуватиметься не тільки формування предметної складової майбутньої професійної діяльності (поєднання знань, вмінь, навичок, розуміння

та здатностей), а й особистісних якостей майбутнього фахівця з вищою освітою: відповідальність і наполегливість у вирішенні навчальних завдань, своєчасність вирішення навчальних завдань тощо та таких інструментальних компетентностей, як когнітивні (пізнавальні) здатності, методологічні здатності, технологічні здатності. Звичайно їх сформованість у студентської молоді на підсвідомому рівні перенесеться у площину професійної діяльності випускника закладу вищої освіти, що є актуальним на сучасному ринку праці з точки зору конкурентоспроможності молодого фахівця.

З набуттям у 2014 році чинності нового закону України «Про вищу освіту» заклади вищої освіти поряд із визначанням та розроблянням змісту освіти щодо підготовки певних фахівців (створення обґрунтованих освітніх програм для певного освітнього рівня) мають забезпечувати надання якісних освітніх послуг. Зазначимо, що відповідно до цього закону зміст підготовки майбутніх фахівців має формуватися у термінах «компетентність» та «результати навчання», досягнення яких потребує вирішення низки завдань, серед яких є також створення відповідного інформаційно-методичного забезпечення навчальних дисциплін і організація самостійної роботи студентів. В контексті цього доцільно звернути увагу на статтю 50 цього закону, в якій самостійну роботу визначено як одну із форм освітнього процесу у закладах вищої освіти. Водночас згідно зі статтею 53 чинного закону України «Про вищу освіту» науково-педагогічні працівники поряд з іншими видами діяльності провадять методичну діяльність. Також стаття 58 цього ж закону визначає, що науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти зобов'язані забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, при цьому розвивати в осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, самостійність, ініціативу, творчі здібності. Це повною мірою стосується й організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Слід також зазначити, що стаття 1 Закону України «Про вищу освіту» визначає актуальні поняття:

1. Компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

2. Результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми (програмні результати навчання) або окремих освітніх компонентів.

У Ліцензійних умовах провадження освітньої діяльності закладів освіти України, що введені в дію постановою Кабінету Міністрів України від 10 травня 2018 р. № 347, чітко зазначено кадрові вимоги щодо забезпечення провадження освітньої діяльності у сфері вищої освіти. Так, у п. 30 «Види і результати професійної діяльності особи за спеціальністю, яка застосовується до визнання кваліфікації, відповідної спеціальності» сформульовано 18 показників, за якими визначається рівень наукової та професійної активності науково-педагогічного (наукового) працівника. Серед цих показників, на нашу думку, одним із важливих є наявність виданих навчально-методичних посібників для самостійної роботи студентів та дистанційного навчання, конспектів лекцій/практикумів/методичних вказівок/рекомендацій загальною кількістю три найменування. По суті він розкриває здатність та спроможність одного або декількох НПП створювати необхідне інформаційно-методичне забезпечення з певної навчальної дисципліни чи іншого навчального заходу щодо створення для студента умов успішного засвоєння змісту навчання. Як видно зі змісту цього показника, на першому місці стоїть саме наявність виданих навчально-методичних посібників для самостійної роботи студентів.

Пункт третій Національної рамки кваліфікацій, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 визначає:

- *інтегральну компетентність* як узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;

- *загальні компетентності* – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях і для його особистісного розвитку;

- *спеціальні (фахові, предметні) компетентності* – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

Безумовно, на рівень компетентності випускника закладу вищої освіти впливає низка різних чинників, що мають як внутрішній, так і зовнішній характер. В рамках проблеми, яку ми досліджуємо, зосередимось на чинниках, що стосуються певного науково-педагогічного працівника, який повинен створити такі умови співпраці зі студентською молоддю в рамках конкретної навчальної дисципліни, що сприяли б якісному засвоєнню ними змісту навчання не тільки в аудиторії, а й поза нею – під час самостійної роботи. Важливим у цьому питанні є чітке усвідомлення самостійної роботи як специфічної фор-

ми навчально-пізнавальної діяльності студента, що детермінується такими її компонентами, як самовдосконалення, особистісне зростання, поглиблення знань, розширення світогляду тощо.

З метою запобігання дефіциту сформованості компетентностей у здобувачів вищої освіти науково-педагогічні працівники повинні подбати про вирішення такого досить важливого завдання, як отримання під час самостійної роботи студентів знань, їх засвоєння, передача та застосування на практиці. Організація в системі самостійної роботи студентів виступає як функція управління діяльністю здобувача вищої освіти і передбачає певні процеси та дії, що характеризують спосіб упорядкування та регулювання діяльності окремого студента чи групи студентів, які навчаються за певною спеціальністю. Саме поняття «управління» тут слід розглядати як спосіб і характер впливу на здобувача вищої освіти.

Важливим в організації самостійної роботи студентів є усвідомлення НПП її функцій: *навчальної*, яка полягає в опрацюванні рекомендованих джерел інформації та сприяє більш глибокому осмисленню вже засвоєної суми знань; *пізнавальної*, яка полягає в опануванні нової суми знань та розширенні меж світогляду; *коригуючої*, яка передбачає осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів щодо визначення сутності відомих понять, напрямків розвитку науки та певної галузі народного господарства за обраною спеціальністю; *стимулюючої*, що передбачає створення НПП таких умов, коли студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності; *виховної*, що спрямована на формування особистісних якостей майбутнього фахівця з вищою освітою: цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість; *розвиваючої*, що спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь студента; *самоосвітньої*, що спрямована на формування знань, вмінь та навичок самостійного їх оновлення та творчого застосування; *прогностичної*, що передбачає створення умов для вчасного передбачування й оцінювання студентами самих завдань та можливих результатів їх виконання.

Виходячи з того, що самостійна робота здобувачів вищої освіти включає як відтворюючі, так і творчі процеси в учінні, її поділяють на чотири рівні:

1. *Репродуктивний* – припускає дії студентів за алгоритмом або інструкцією НПП, що призводить до формування уміння самостійно розробити метод рішення поставленого завдання.

2. *Реконструктивний* – має на меті ініціювати студентів до самостійного рішення загальної проблеми, що повідомляється НПП, ґрунтуючись на наявних знаннях та сформованих навичках, а також уміннях, що придбані (тези, реферування).

3. *Евристичний* – припускає з'ясування нестандартних ситуацій, вирішення нетипових завдань. Основою цього рівня є створення НПП

умов до пошукової роботи студента, яка передбачає самостійне формулювання й обґрунтування ідеї та шляхів її втілення. Такі завдання включаються в окремі семінарські чи практичні зайняття або лабораторні роботи залежно від специфіки певної навчальної дисципліни.

4. *Творчий (пошуковий)* – завдання мають творчий характер. В них проявляється найвищий рівень самостійності і пізнавальної активності студента. Через творче завдання студент глибоко проникає в сутність питання, що вивчається, знаходить нові шляхи рішення проблем. Як правило, цей рівень реалізується під час виконання творчих завдань з навчальної дисципліни, що пов'язані, наприклад, із вирішенням питань певного кейсу, створенням проекту тощо.

Науково-педагогічному працівнику також для запобігання дефіциту сформованості у студентів компетентностей з певної навчальної дисципліни важливо вибудовувати власну траєкторію дій та дій студентів. По суті, це передбачає визначення та постановку мети навчання, а отже, і цілей самостійної роботи студентів. Тобто організацію самостійної роботи студентів необхідно розглядати та будувати як цілеспрямований процес.

У словнику з педагогіки визначено: «мета педагогічна – передбачення педагогом і здобувачем освіти результатів їхньої взаємодії у формі узагальнених мисленневих утворень, у відповідності з якими потім відбираються і співвідносяться між собою всі інші компоненти освітнього процесу» [25, с. 381].

Англійський філософ і соціолог, засновник органічної школи в соціології Герберт Спенсер зазначав, що велика мета освіти – це не знання, а дії.

Вітчизняний науковець В. Беспалько, розмірковуючи про педагогічну технологію, говорить, що вона характеризується принципом діагностичної цілеспрямованості, який означає таку постановку цілей навчання і виховання, яка б допускала об'єктивний і однозначний контроль ступеня досягнення мети [2].

В питанні цілепокладання вважаємо за доцільне привернути увагу науково-педагогічних працівників на те, що за метою самостійну роботу з навчальної дисципліни можна поділити таким чином:

1. *Поточне опрацювання навчального матеріалу* – робота з конспектами лекцій, опрацювання рекомендованих джерел інформації з їх конспектуванням, підготовка до практичних видів навчальних занять тощо.

2. *Навчально-дослідницька робота* – виконання індивідуальних завдань, самостійне вивчення теми, складання реферату чи есе, доповіді, повідомлення, аналіз рекомендованих джерел інформації тощо.

3. *Науково-дослідна робота* – створення проектів, робота над кейсами, вирішення ситуаційних завдань тощо.

Таблиця 7.5

Таксономія навчальних цілей та результатів навчання (за Б. Блумом)

Рівні	Навчальна мета	Результат, якого повинні досягти здобувачі вищої освіти
1	2	3
Високий	Оцінювання	Здатність студента: порівнювати і розпізнавати ідеї; формувати вибір, що ґрунтується на обміркованих аргументах; перевіряти ціннісні доведення та показання; впізнавати підпорядкованості; робити кількісні або якісні оцінки, що ґрунтуються на використанні критеріїв або стандартів; формулювати ціннісні судження про ідеї, дослідження, рішення, методи тощо.
	Синтез	Здатність студентів до: творчого поєднання частин або елементів у нове ціле з іншими властивостями; використання попередніх ідей для створення нових ідей; узагальнення за даними фактами; співвідносити знання з декількох інформаційних просторів; провіщення, формування висновків.
	Аналіз	Здатність студентів розділяти матеріал на окремі складові, порівнювати частини, встановлювати їх взаємозв'язки, логіку, класифікуючи, утотожнювати компоненти розуміти модель та структуру їхньої організації та розпізнавати приховані значення.
Низький	Застосування	Здатність без підказки зовні застосовувати у новій ситуації знання, методи, підходи (концепції), теорії, що були набуті раніше, розв'язувати завдання, використовуючи потрібні уміння або знання.
	Розуміння	Здатність студентів сприймати викладене й передавати в іншій формі (розуміння інформації, сприйняття значень, перенесення знань до нового контексту, з'ясування фактів, порівнювання, відмінності, упорядкування, групування, формування висновків провіщення наслідків), встановлювати смисл інформації, прогнозувати, виходячи з раніше отриманої інформації.
	Знання	Запам'ятовування і відтворення студентами змісту навчальної інформації, включаючи факти, поняття та теорії.

В умовах компетентнісного підходу щодо підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою актуальним є урахування таксономії, запропонованої професором педагогіки Чиказького університету Бенджаміном Блумом ще у 50-х роках XX століття. З метою зведення до єдиної системи набору розрізнених цілей і завдань він створив теорію цілепокладання у навчанні, яка зводиться до того, що цілі навчання безпосередньо залежать від ієрархії розумових процесів, таких як запам'ятовування (*remembering*), розуміння (*understanding*), застосування (*application*), аналіз (*analysis*), синтез (*synthesis*), оцінка (*evaluation*) – когнітивна сфера.

Організація самостійної роботи студентів на засадах компетентнісного підходу передбачає використання цього інструментарію. Виходячи з розробленої Б. Блумом таксономії, знання здобувачів освіти, це перший, найпростіший рівень класифікації, але досить важливий, бо саме знання є фундаментом всіх інших п'яти рівнів цілей навчання (які передбачають результати навчання). Таксономію Б. Блума можна представити у вигляді таблиці, що має ступеневий характер (табл. 7.5).

Слід зазначити, що перші три різновиди мети навчання (*знання, розуміння, застосування*) належать до цілей нижчого, а наступні три різновиди (*аналіз, синтез, оцінювання*) є цілями навчання вищого порядку.

Щодо кожної із зазначених цілей за допомогою певних дієслів може пропонуватися набір завдань для самостійної роботи студентів (табл. 7.6).

Під час самостійної роботи студента як складової освітнього процесу ЗВО відбувається планомірне формування певних знань, умінь, навичок, а також необхідних властивостей особистості здобувача вищої освіти. А основою цього процесу є чітка постановка мети та завдань.

Тут важливо визначити, які цілі та завдання ставить перед собою та здобувачами вищої освіти науково-педагогічний працівник, коли розробляє (створює):

- робочу програму навчальної дисципліни (іншого навчального заходу – курсової роботи, практики тощо);
- інформаційно-методичне забезпечення для аудиторних занять;
- інформаційно-методичне забезпечення організації самостійної роботи студентів;
- засоби педагогічної діагностики стосовно виявлення, чи досягаються поставлені цілі?

Таким чином, поставити мету самостійної роботи студента значить передбачити та спрогнозувати передбачуваний результат його навчально-пізнавальної діяльності.

Таблиця 7.6
Формулювання цілей самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента (за таксономією Б. Блума)

Навчальна мета	Ключові дієслова	Роль НПП	Роль студента	Формулювання запитань для контролю
1	2	3	4	5
Знання	Перераховувати, визначати, розповідати, з'ясовувати, показувати, характеризувати, збирати, перевіряти, формувати у вигляді таблиць, цитувати, називати, визначати хто, де, коли та ін.	Спрямовує, розповідає, показує, перевіряє, записує, оцінює	Відповідає, пригадує, розпізнає, описує, переказує або просто пасивний учасник	1. Опишіть, що трапилось після...? 2. Що є вірним, або невірним...?
Розуміння	Підсумовувати, описувати, роз'яснювати, протиставляти, провіщати результати, асоціювати (порівнювати), визначати, оцінювати, розрізняти, обговорювати, розповсюджувати тощо	Демонструє, слухає, запитує, порівнює, співставляє, перевіряє	Пояснює, описує, глумиться, демонструє, з'ясовує, активний учасник	1. Поясніть, чому...? 2. Напишіть своїми словами...? 3. Як Ви поясните...? 4. Напишіть короткий огляд...?
Застосування	Застосовувати, демонструвати, рахувати, виконувати, ілюструвати, показувати, вирішувати, перевіряти, змінювати, визначати зв'язок (співвідносити), змінюватися, класифікувати, досліджувати, відкривати	Показує, супроводжує, спостерігає, оцінює, організує, запитує	Розв'язує завдання, демонструє використання знань, розраховує, збирає (факти), компілює, завершує, ілюструє, конструює, активний учасник	1. Чи знаєте Ви інший приклад, де...? 2. Чи можете Ви згрупувати за характеристиками таке...?

Закінчення табл. 7.6

1	2	3	4	5
Аналіз	Аналізувати, відокремлювати, упорядковувати, пояснювати, з'єднувати, класифікувати, розділяти, порівнювати, відібрати, пояснювати, робити висновки	Розслідує, супроводжує, спостерігає, оцінює, діє як джерело, запитує, організує, розглядає дискретно і критично	Обговорює, розкриває, аргументує, обмірковує, думає глибоко, проходить тестування, проходить перевірку, запитує, підраховує, наводить довідки, допитується, активний учасник	1. Які події не могли відбутися? 2. Якщо ... відбудеться, яким мало бути закінчення?
Синтез	Поєднувати, інтегрувати, видозмінити, змінювати розташовувати, замінити, планувати, створювати, проектувати, винаходити (винаходити), передбачати (що ... якщо?), складати (компонувати), формувати, підготувати, узагальнювати, переписати	Супроводжує, сприяє, проявляє увагу, розмірковує щодо покращення, аналізує, оцінює	Проектує, формулює, планує, використовує ризики, видозмінює, створює, пропонує, активний учасник	1. Чи можете Ви спростувати ... для ...? 2. Якби Ви мали доступ до всіх ресурсів, як би Ви могли розподіляти?
Оцінювання	Оцінювати, вирішувати, класифікувати, сортувати, контролювати, вимірювати, рекомендувати, переко-нувати (запевняти), відібрати (підби-рати), судити (оцінювати), по-яснювати, виділяти (розпізнавати), підтримувати, заключати (закін-чувати), порівнювати (заставляти), резюмувати (підсумовувати)	Роз'яснює, по-годжується, при-пускає, супрово-джує і спрямовує	Формує думку й оці-нює, обговорює, порів-нює, критикує, запев-няє, доводить, оцінює можливості, вирішує, підтверджує, активний учасник	1. Чи є тут краще рішення до ...? 2. Чи можете Ви відстояти Вашу позицію щодо ...?

Тобто управління навчально-пізнавальною діяльністю студента виступає як систематичне і організаційно вибудоване накопичення ним знань, вмінь, навичок та інших компетентностей, також повсякденне їх використання у процесі навчання на основі поставлених мети та завдань. Ми вважаємо це однією з обов'язкових та першочергових педагогічних умов вибудови організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти на засадах компетентнісного підходу. При цьому, безумовно, мета є лідируючим компонентом системи організації самостійної роботи студента і основною ланкою, яка пов'язує цю систему з її зовнішнім середовищем.

На рис. 7.1 та 7.2 наведено методичну та статичну складові системи організації самостійної роботи студентів. Як видно з рис. 7.1, всі методичні складові організації самостійної роботи студента знаходяться в тісному зв'язку (існує так звана «методична ромашка»), а рис. 7.2 наочно демонструє вибудову дій науково-педагогічного працівника щодо організації самостійної роботи студента.

Організацію самостійної роботи студентів з певної дисципліни стосовно динаміки необхідно розглядати: як систему, що передбачає сукупну діяльність НПП та студентів; як різновид людської діяльності, яка має двобічний характер та обов'язково передбачає взаємодію суб'єкта навчання (науково-педагогічного працівника) і суб'єкта учіння (студента).

У всіх моделях побудови організації самостійної роботи цільовий компонент займає головне місце. Йому підпорядковані принципи, зміст, види, методи, засоби.

Аналіз психолого-педагогічних джерел інформації (статті, дисертаційні дослідження та методичні видання для самостійної роботи студентів, що висвітлені у підрозділі 7.1) дає підстави виокремити основні принципи, зміст, види, методи та засоби, без врахування яких організація самостійної роботи студентів на засадах компетентнісного підходу унеможливується.

Відповідно до вимог нормативно-законодавчих документів щодо підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою основними принципами організації самостійної роботи студентів засадах компетентнісного підходу мають бути:

1. *Принцип диференціації завдань за складністю* передбачає використання підходу «від простого до складного» не тільки в межах теми, але і в цілому в межах певної навчальної дисципліни. Також студенти усвідомлюють, що різні за складністю завдання мають різну кількість балів під час їх оцінювання.

2. *Принцип проектування навчальних дій* – передбачає встановлення правил та рамок, які не дозволяють студентам під час самостійної роботи відхилятися від основної лінії запланованих НПП навчальних дій, що передбачають отримання певних результатів навчання перед-



Рис. 7.1. Методична система організації самостійної роботи студента

бачених робочою програмою навчальної дисципліни. Цей принцип передбачає якісне та доречне використання рекомендацій, настанов, порад, правил тощо при наданні методичної допомоги студентам стосовно вирішення поставлених завдань їхньої самостійної роботи.

3. *Принцип наочності* – передбачає надання інформації у максимально доступному та зрозумілому вигляді.

4. *Принцип зв'язку теорії з практикою* – передбачає надання можливості студенту вирішувати ситуативні завдання.

5. *Принцип свідомості та активності* – передбачає виключення механічного завчання навчального матеріалу та орієнтування студентів на глибоке розуміння й усвідомлення його змісту та вільне володіння навчальним надбанням (знаннями, вміннями і навичками).

6. *Принцип ідентифікації* – передбачає необхідність контролю з боку НПП із використанням різноманітних засобів виявлення рівня досягнень студента.

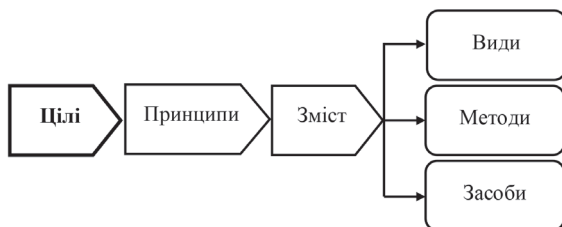


Рис. 7.2. Статична система організації самостійної роботи студента

7. *Принцип обліку трудовитрат навчальних дисциплін та оптимального планування самостійної роботи студентів.*

8. *Принцип міцності засвоєння знань.*

Зміст самостійної роботи студента з певної навчальної дисципліни у позааудиторний час зводиться до здійснення ним за відсутності контакту з НПП, але керованого НПП опосередковано через спеціальні навчальні матеріали. Така робота є невід'ємною обов'язковою ланкою процесу навчання, що передбачає насамперед індивідуальну роботу студентів відповідно до настанов: НПП, підручника, навчально-методичного посібника, методичних рекомендацій або їх поєднання в різних варіаціях. Її слід розглядати, з одного боку, як вид навчальної праці, що здійснюється без безпосереднього втручання, але під керівництвом НПП, а з іншого – як засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, формування у них методів організації такої діяльності.

Не менш важливе місце має визначення НПП видів та різновидів самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін. До видів позааудиторної самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін можна віднести: *підготовку до аудиторних занять*, що передбачає попереднє опрацювання джерел інформації та/або виконання певних практичних завдань; *виконання творчих завдань*, що передбачені робочою програмою певної навчальної дисципліни та мають бути представлені НПП у визначені терміни для оцінювання. Кожен із видів може включати в різній варіації низку різновидів.

Основними різновидами самостійної роботи студентів на засадах компетентісного підходу можуть бути визначені такі: складання таблиць, побудова схем, формулювання понять та власних підходів і т. ін.; підготовка повідомлень, есе, доповідей, рефератів; використання питань із закладеними в них помилками; доказ і спростування тез, теорій, категорій, моделей; складання розгорнутих планів, алгоритмів, тез, аналітичних звітів, конспектів; підготовка матеріалів до ділових (рольових) ігор (питання, завдання, аналіз статистичних даних, проблемні ситуації, виступи і т. ін.); розробка і вирішення кейсів; складання хронології; побудова графіків, діаграм; поточний самоконтроль успішності навчання з використанням комп'ютерних програмних продуктів; підготовка до контролів (рішення тестових завдань, розгадування кросвордів, відповіді на питання); проектна робота тощо.

Обираючи види та різновиди самостійної роботи студентів з певної навчальної дисципліни, НПП необхідно спиратися на такі критерії:

- сприяння зростанню рівня підготовленості (розширення рівня знань, вмінь та навичок);
- створення умов для необхідності аналізу основних і додаткових джерел інформації;

- використання різних методів обробки інформації;
- необхідність творчого підходу;
- підвищення навчальної мотивації;
- різноманітність;
- можливість здійснення студентами самоконтролю.

Слід усвідомлювати, що при постановці НПП мети самостійної роботи студентів вже по суті визначаються методи навчання. В педагогіці метод навчання розглядається (Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Лернер, М. Скаткін, І. Підласий, І. Харламов) як спільна впорядкована діяльність педагога і здобувача освіти, спрямована на досягнення заданої мети навчання. Кожен окремо взятий метод включає певну кількість методичних прийомів, а методичний прийом розглядається як елемент (так звана частина, деталь) методу та передбачає разову дію. Все зазначене повною мірою стосується і самостійної роботи студента. Підтвердженням цьому наведемо простий приклад: метод – робота з книгою; прийом – конспектування окремої теми.

Всі методи навчання за перцептивними (словесні, наочні, практичні), логічними (аналізу, синтезу, індукції, дедукції, порівняння, узагальнення, аналогії) та гностичними (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький) ознаками повною мірою можуть бути реалізовані в організації самостійної роботи студентів. Так, наприклад, словесний метод реалізується при роботі студента з різноманітними текстами, що пов'язані зі змістом навчання; наочні ілюстраційні – при вивченні та створенні схем, таблиць рисунків; наочні демонстраційні – при перегляді відео, прослуховуванні аудіо тощо; практичні – при вирішенні завдань кейсів, при створенні проектів тощо.

Завдання по роботі з джерелами інформації як неімітаційного методу активного навчання можуть бути різноманітними, починаючи від коментованого читання і закінчуючи виконанням практичних вправ, завдань на основі опрацьованого матеріалу.

Стосовно питання використання пасивних, активних та інтерактивних методів навчання в самостійній роботі студентів необхідно підходити виважено та збалансовано. Тут важливо пам'ятати про п'ять сходинок методів активного навчання:

1. Те, що студент чує, він забуває.
2. Те, що він чує і бачить – запам'ятовує.
3. Те, що він чує, бачить і про що запитує – сприяє отриманню знань, умінь і навичок.
4. Усьому, чому він навчає інших, він опановує.
5. Те, чим учень оперує – змінює його.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що до основних методів самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін належать: робота

з джерелами інформації, конструювання, моделювання, рішення ситуативних та творчих завдань.

Виходячи з того, що засіб, з одного боку, – це прийом, спосіб дій для досягнення чого-небудь, а з іншого – предмет, пристрій або їх сукупність, що необхідні для здійснення якої-небудь діяльності, то в самостійній роботі студента це те, за допомогою чого здійснюється їхня навчально-пізнавальна діяльність: навчальні та навчально-методичні видання (в паперовому та електронному вигляді), комп'ютерні програмні продукти (навчаючі, для самоконтролю та контролюючі), аудіозаписи, відеоролики, науково-популярні фільми, завдання тощо. Тут все залежить від особливостей та специфіки певної навчальної дисципліни.

Безумовно, на рівень компетентності випускника закладу вищої освіти впливає низка різних чинників, що мають як внутрішній, так і зовнішній характер. В рамках проблеми, яку ми досліджуємо, зазначимо, що науково-педагогічний працівник повинен створити такі умови співпраці зі студентською молоддю в межах конкретної навчальної дисципліни, які б сприяли якісному засвоєнню змісту навчання не тільки в аудиторії, а й поза нею – під час самостійної роботи студента. Важливим в цьому питанні є чітке усвідомлення НПП самостійної роботи як специфічної форми навчально-пізнавальної діяльності студента, що детермінується такими її компонентами, як самовдосконалення, особистісне зростання, поглиблення знань, розширення світогляду тощо.

У контексті порушеної нами проблематики є значущими дослідження таких аспектів: методологія організації самостійної роботи студентів (С. Архангельський, Ю. Бабанський, А. Вербицький, В. Вергасов, О. Киричук, І. Лернер, С. Матушкін та ін.); індивідуалізація та диференціація навчання у процесі самостійної роботи студентів (Б. Аманьєв, В. Володько, Є. Климов, О. Леонтьєв, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.); оцінювання якості та ефективності самостійної роботи студентів (В. Єфімов, Н. Краєвська, Н. Кузьміна, Р. Машанова, А. Молибог, Л. Русаков та ін.). Дослідники одностайні в тому, що самостійна навчально-пізнавальна діяльність є дуже важливою для професійного та особистісного розвитку студентів, адже за її допомогою можливе формування самостійності, ініціативності, креативності, професійної культури та культури розумової праці, що є основою саморозвитку та самовдосконалення особистості майбутнього фахівця з вищою освітою.

Виходячи з аналізу педагогічних досліджень з проблеми організації самостійної саме позааудиторної роботи студентів з навчальних дисциплін та власного практичного досвіду, можна з упевненістю стверджувати, що існує два чинники, які впливають на її якість.

Перший чинник – вмотивованість здобувача вищої освіти на навчально-пізнавальну роботу; його здатність та спроможність до самостійного вирішення різноманітних навчальних завдань з кожної конкретної дисципліни; здатність до розподілу часу на відпочинок, навчальну працю, визначення стратегії та поетапних дій щодо засвоєння всіх навчальних дисциплін протягом певного семестру тощо.

Другий чинник – створення науково-педагогічними працівниками необхідних і достатніх умов щодо побудови чіткої структурно-логічної схеми засвоєння певної навчальної дисципліни, яка б корелювала теоретичну складову з практичною, аудиторну роботу з позааудиторною у змісті, його обсязі та часі з урахуванням бюджету часу, що відведений відповідним навчальним (робочим навчальним) планом; надання вичерпних (якісних) консультацій студентам; створення інформаційно-методичного забезпечення, яке б сприяло ефективній самостійній роботі студента і таке інше.

З точки зору компетентнісного підходу в організації самостійної роботи студентів саме ці два чинники і мають бути враховані на всіх етапах формування необхідних компетентностей з певної навчальної дисципліни і в першу чергу стосовно організації самостійної роботи студентів. Слід зазначити, що це також стосується й інших навчальних заходів, наприклад, курсових робіт чи проектів, практик, виконання кваліфікаційних робіт тощо, але ми зараз не ставили собі завданням їх розгляду, хоча вони також належать до проблеми організації самостійної роботи студентів.

До етапів формування необхідних компетентностей з певної навчальної дисципліни ми відносимо підготовчий, основний та заключний. Їх сутнісна характеристика наведена в табл. 7.7.

Таблиця 7.7

Сутнісна характеристика етапів формування
необхідних компетентностей з певної навчальної дисципліни

Назви етапів	Зміст етапів
Підготовчий етап	Розробка чи переробка робочої програми навчальної дисципліни
Основний етап	Процес викладання навчальної дисципліни (в тому числі й організація самостійної роботи студентів) та поточний контроль
Заключний етап	Визначення рівня досягнень студентів з навчальної дисципліни на основі підсумкового контролю з урахуванням їхніх поточних досягнень

Враховуючи викладене, ми провели анонімне анкетування студентів факультету психології та філологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, які здобувають вищу освіту на

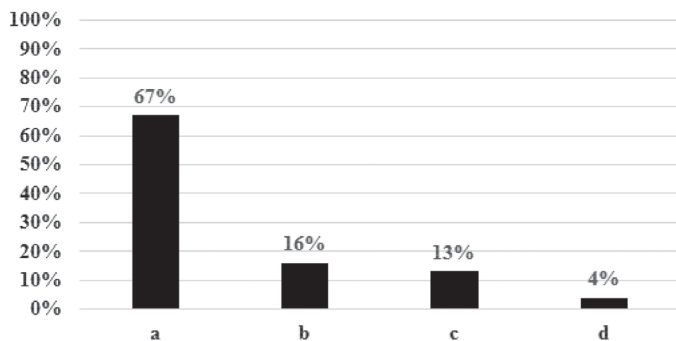
бакалаврському рівні, стосовно того, якою вони бачать організацію їхньої самостійної роботи з боку педагога та що хотіли б змінити (удосконалити), а також чого їм бракує щодо більш якісної їхньої організації самостійної роботи з навчальних дисциплін. Загалом було опитано 310 студентів. Пропоновану студентам анкету, що містить 11 запитань наведено у додатку.

На рис. 7.3–7.12 наведено результати анкетування студентів з метою виявлення проблем та протиріч в організації їхньої самостійної роботи. Результати анкетування сприяють визначенню пріоритетних напрямів реалізації компетентісного підходу в організації самостійної роботи студентів.

З рис. 7.3 видно, що на перше запитання анкети: «Чи має для Вас значення вміння науково-педагогічних працівників, яких залучено до викладання дисципліни, навчити Вас мислити?» значна частина опитаних відповіла «так» та «більшою мірою так» – 83 %.

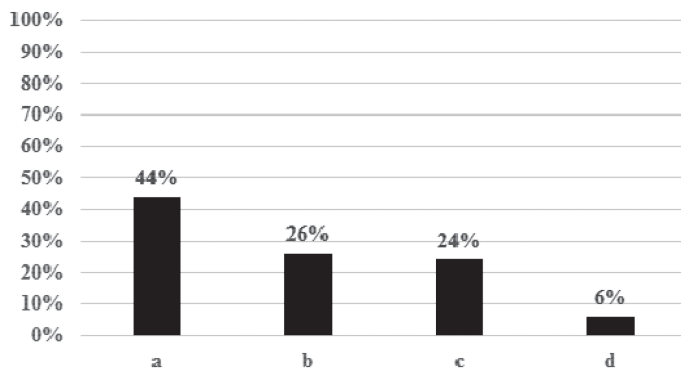
Рисунок 7.4 свідчить про те, що на питання: «Чи має для Вас значення вміння науково-педагогічних працівників залучити кожного студента до обговорення тієї чи іншої навчальної проблеми на семінарі?» студенти відповіли «так» та «більшою мірою так» 70 %. Це спонукає, на нашу думку, до того, що кожному семінарському (практичному) заняттю передуює самостійна робота студента, і її необхідно організувати (створити ефективне навчально-методичне забезпечення, визначити обсяг самостійної роботи, сформулювати відповідні завдання та запитання, вибудувати траєкторію дій кожного студента, вибудувати методику проведення заняття на основі активних та інтерактивних методів тощо) так, щоб заняття проходило максимально ефективно з точки зору формування у студентів необхідних та достатніх компетентностей в рамках теми заняття.

Третє питання анкети передбачало відповідь студентів на запитання: «Яка форма проведення семінарських занять є на Вашу думку



Примітка: а – так, б – більшою мірою так, с – більшою мірою ні, д – ні.

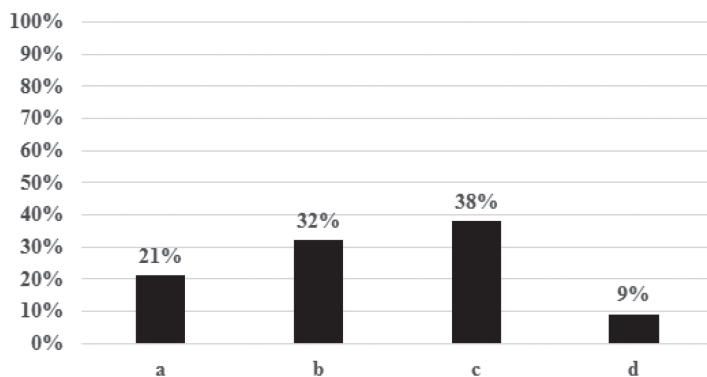
Рис. 7.3. Значення для студентів здатності НПП навчити їх мислити



Примітка: **a** – так, **b** – більшою мірою так, **c** – більшою мірою ні, **d** – ні.

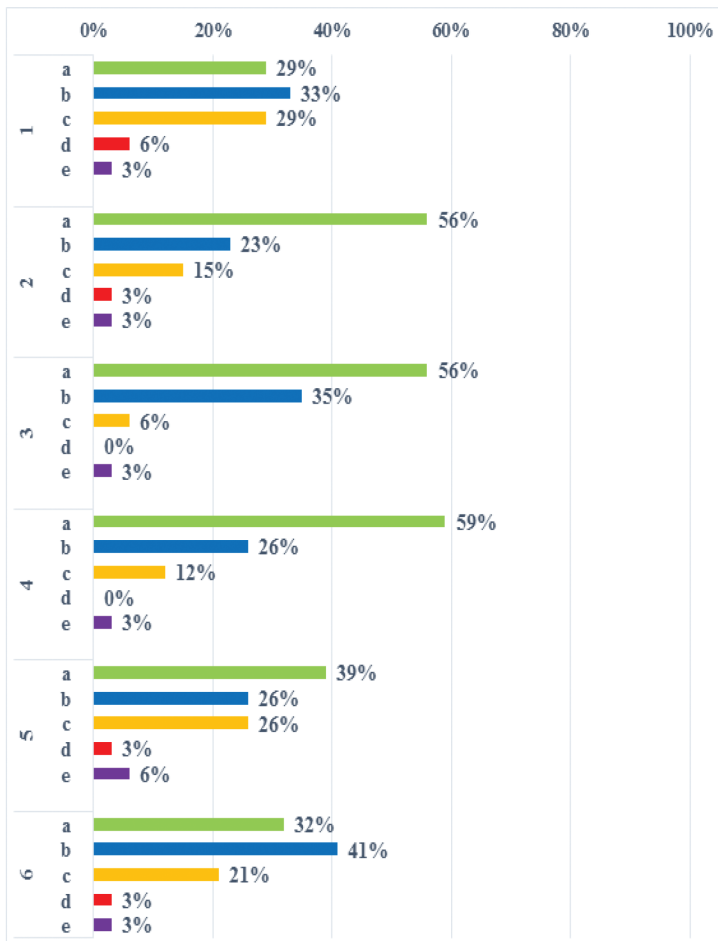
Рис. 7.4. Значення здатності НПП залучити кожного студента до обговорення тієї чи іншої навчальної проблеми на семінарі очима студентів

найбільш ефективною?», де вони відзначили «використання активних та інтерактивних методів навчання з відповідної теми» та «розв’язання практичних завдань» – 59 %. Також їх приваблює «підготовка доповідей та виступи студентів з питань семінару» – 32 %. Тут мається на увазі проектна робота та мозковий штурм.



Примітка: **a** – розв’язання практичних завдань,
b – підготовка доповідей та виступи студентів з питань семінару,
c – використання активних та інтерактивних методів навчання з відповідної теми,
d – Ваш варіант відповіді.

Рис. 7.5. Найбільш ефективна форма проведення семінарських занять очима студентів



- Примітки:** 1 – доступність викладу навчального матеріалу; 2 – формування світогляду у студентів; 3 – розвиваючий ефект навчального матеріалу; 4 – спонукально-мотиваційна складова навчально-пізнавальної діяльності студента; 5 – наявність ілюстрацій (наочність); 6 – наявність рекомендацій, роз’яснень, порад тощо.
- a** – дуже низький рівень оцінюваного показника, або його відсутність;
b – низький рівень оцінюваного показника; **c** – достатній рівень оцінюваного показника; **d** – високий рівень оцінюваного показника;
e – дуже високий рівень оцінюваного показника.

Рис. 7.6. Результати висловлювання студентів про задоволеність рекомендованими джерелами інформації з навчальних дисциплін

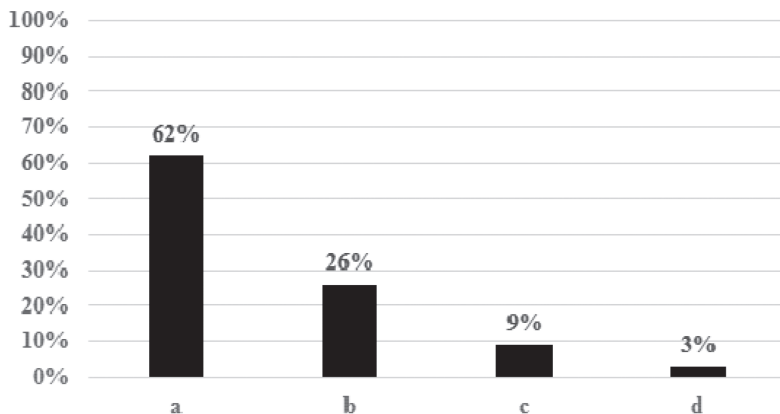
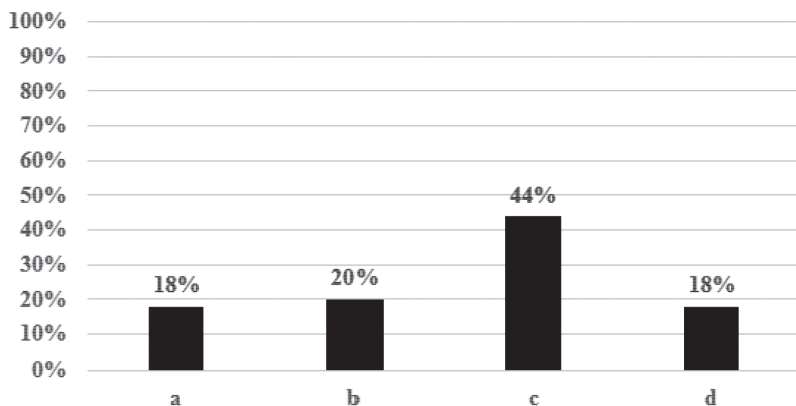
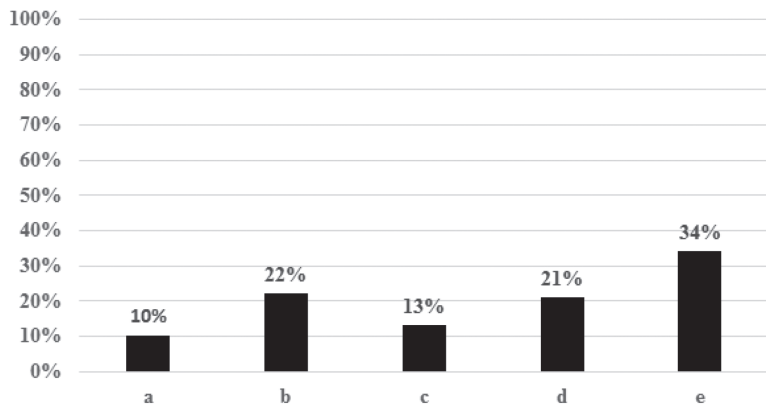


Рис. 7.7. Значення вміння НПП створити умови співпраці в позааудиторній роботі на основі доброзичливого, діяльнісного та компетентнісного підходів очима студентів



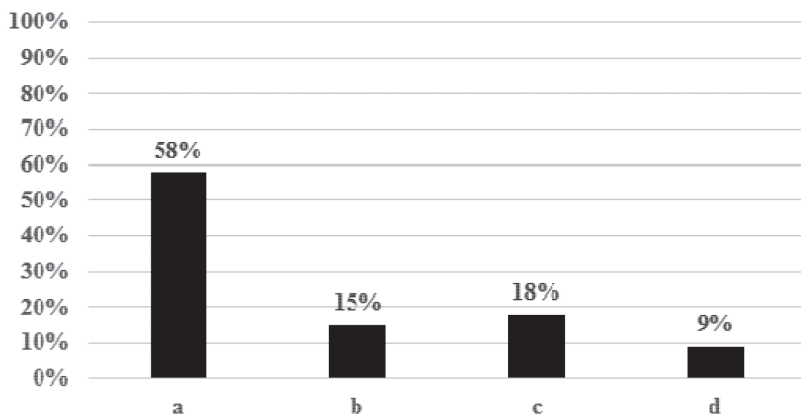
Примітка: **a** – вміння організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, **b** – вільне володіння змістом дисципліни, **c** – вміння стимулювати пізнавальну активність та мотивувати студентську аудиторію, **d** – урахування особистісних якостей студентів.

Рис. 7.8. Важливість рівня педагогічної майстерності НПП в організації самостійної роботи студента



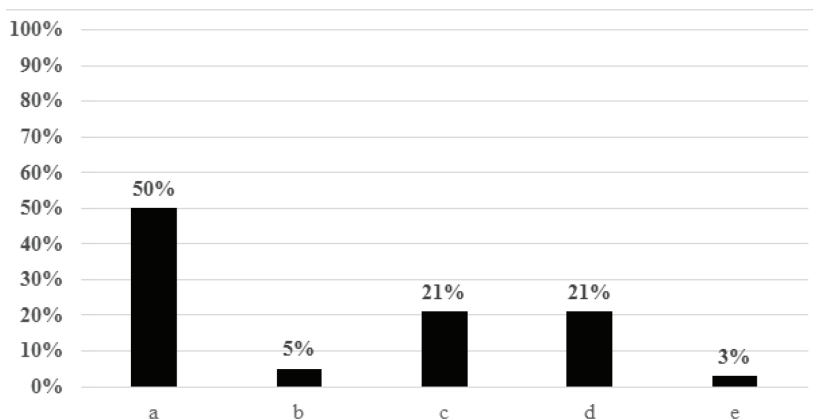
Примітка: **a** – підготовка доповідей, **b** – підготовка есе, **c** – заповнення таблиць за зразком, **d** – опрацювання джерел інформації згідно з планом певного семінарського заняття, **e** – виконання навчальних завдань у форматі проектної роботи.

Рис. 7.9. Найбільш ефективні види самостійної роботи очима самих студентів



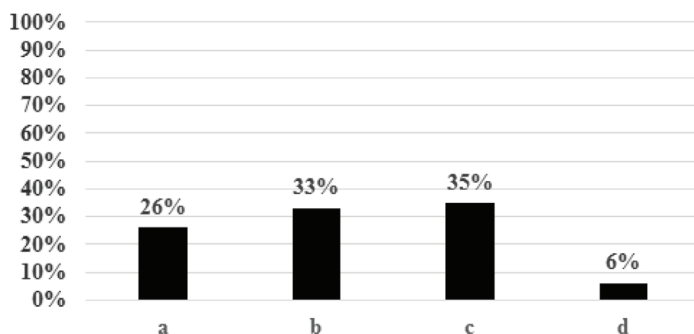
Примітка: **a** – Ваша мотивація на навчально-пізнавальну діяльність, **b** – Ваша максимальна активність, **c** – Ваша здатність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, **d** – виконання науково-педагогічним працівником консультативної та координаційної функцій, **e** – Ваш варіант відповіді.

Рис. 7.10. Чинники ефективності самостійної роботи студентів



Примітка: **a** – більша самостійність в роботі й у мисленні,
b – чітке відтворення навчального матеріалу,
c – якісна підготовка до семінарських занять, **d** – відповідальне ставлення при опрацюванні джерел інформації відповідно до планів семінарських занять, **e** – Ваш варіант відповіді.

Рис. 7.11. Вимоги до студентів в ролі науково-педагогічного працівника



Примітка: **a** – збільшення консультацій при підготовці до семінарських занять, **b** – збільшення часу на підготовку до семінарських занять,
c – покращення інформаційно-методичного забезпечення,
d – Ваш варіант відповіді.

Рис. 7.12. Пропозиції студентів до змін в організації їхньої самостійної роботи

Четверте питання вимагало від студентів висловити свою задоволеність рекомендованими джерелами інформації з циклу педагогічних дисциплін. Так, доступність викладу навчального матеріалу оцінили на достатньому, високому та дуже високому рівні всього 38 % респондентів. Формування світогляду у студентів існуючими навчальними та навчально-методичними виданнями «дуже низька» та «низька» – 79 %. Звісно ж 21 % становить достатній рівень і вище. Це стосується, на нашу думку, окремих видань, або окремого змісту певного видання. Розвиваючий ефект навчального матеріалу рекомендованих видань студенти оцінили як низький та дуже низький – 91 %. Це роздуми до питання творчих завдань, вирішення проблемних ситуацій, створення проєктів тощо. Спонукально-мотиваційна складова навчально-пізнавальної діяльності студента також у виданнях знаходиться на думку студентів на дуже низькому та низькому рівнях – 85 %. Наявність ілюстрацій (наочність), на думку 65 % студентів, на дуже низькому та низькому рівнях. Наявність рекомендацій, роз'яснень, порад тощо становить 73 % на дуже низькому та низькому рівнях (рис. 7.6).

Все зазначене спонукає на роздуми: «Якими мають бути навчальні та навчально-методичні видання для самостійної позааудиторної (та не тільки) роботи студентів?».

На п'яте питання анкети: «Чи має для Вас значення вміння науково-педагогічних працівників створити умови співпраці в позааудиторній роботі на основі доброзичливого, діяльнісного та компетентнісного підходів?» студенти відповіли «так» та «більшою мірою так» – 88 %. Це стосується питання: «Як за відсутності НПП в позааудиторній роботі студента забезпечити надання йому якісної методичної допомоги?».

Шосте питання анкети передбачало відповідь на запитання: «Що є принциповим для організації Вашої самостійної роботи з навчальних дисциплін?». 82 % студентів вважають принциповим вміння стимулювати пізнавальну активність та мотивувати студентську аудиторію, вільне володіння змістом дисципліни та урахування особистісних якостей студентів.

На сьоме запитання: «Які з видів самостійної роботи з навчальних дисциплін Ви вважаєте найбільш ефективними?» студенти відповіли, що найбільшою мірою ефективними вважають виконання навчальних завдань у форматі проєктної роботи – 34 %, а також підготовка есе, заповнення таблиць за зразком – 35 %.

Восьме питання вимагало від студентів у довільній формі висловитись стосовно труднощів, які вони відчують при підготовці до семінарських занять. На основі опрацьованих анкетних даних стосовно цього питання:

- 26 % респондентів стверджують, що труднощів в організації та проведенні самостійної роботи не виникає;
- 38 % студентів відзначають необхідність наявності якісного навчально-методичного забезпечення;

– 22 % студентів вважають за необхідне впровадження поряд із навчально-методичними виданнями компютерних програмних продуктів навчального та самодіагностичного спрямування з наявними відеофрагментами, що сприятиме більш якісному засвоєнню ними певної дози навчального матеріалу;

– 14 % респондентів не погоджується з великою кількістю навчального матеріалу. На їхню думку сучасний студент – це активна, цілеспрямована особистість, яка, окрім навчання в ЗВО, має волонтерську діяльність, хобі, роботу. Поєднання навчальної діяльності з роботою іноді викликає труднощі та на цій основі дизмотивацію студента.

Дев'яте запитання полягало у виявленні чинників, що впливають на ефективність власної самостійної роботи студента. Серед пропонованих варіантів студенти обрали: «Ваша мотивація на навчально-пізнавальну діяльність» та «Ваша здатність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності» – 76 %.

На десяте запитання: «Що б Ви вимагали від студентів у першу чергу при організації їхньої самостійної роботи якби Ви були науково-педагогічним працівником?» – 50 % студентів відповіли: «більшій самостійності в роботі й у мисленні» та 42 % «якісної підготовки до семінарських занять» і «відповідального ставлення при опрацюванні джерел інформації відповідно до планів семінарських занять» в рівних долях.

На одинадцяте запитання: «Що б Ви змінили в організації самостійної роботи студентів у першу чергу, якби Ви були науково-педагогічним працівником?» – 35 % студентів висловилися за покращення інформаційно-методичного забезпечення, а решта студентів вважають за необхідне збільшення консультацій при підготовці до семінарських занять – 26 % та збільшення часу на підготовку до семінарських занять – 33 %. Збільшення часу, з нашого практичного досвіду, пов'язане із завищеними обсягами завдань, або нездатністю цієї частки студентів продуктивно самостійно працювати.

В рамках співбесід з питання організації самостійної роботи студентів ми з'ясували, що ключовими для студентської молоді є: чітка постановка завдань для самостійної роботи, визначення мети, процесу і результату самостійної роботи, надання необхідних роз'яснень щодо вирішення завдань самостійної роботи, можливого алгоритму їхніх дій з виконання завдань самостійної роботи, а також визначення системи їхнього оцінювання з усіх складових за результатами навчання, у тому числі й за результатами виконання завдань самостійної роботи.

Все розглянуте у цьому підрозділі є і підтвердженням, і підґрунтям для перегляду методичної роботи науково-педагогічних пра-

цівників як одного з важливих видів їхньої професійно-педагогічної діяльності. Крім того, останні події, що відбуваються зараз у всьому світі (пандемія коронавірусу) нагально демонструють керівникам всіх ланок системи вищої освіти України (і не тільки вищої) та науково-педагогічним працівникам нагальність та значущість проблеми, що розглядається авторами розділу.

Таким чином, проблема надання якісних освітніх послуг майбутнім фахівцям із вищою освітою в межах організації самостійної роботи студентів є досить актуальною та потребує перегляду на засадах компетентнісного підходу. Тому, виходячи з усього викладеного в цьому підрозділі, ми пропонуємо створення першочергових організаційно-педагогічних умов забезпечення якості організації самостійної роботи студентів, що розкриваються в підрозділі 7.3.

7.3. Перспективи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної роботи студентів

Знаннева парадигма не відповідає потребам сучасного народного господарства та вимогам суспільства. Для подолання цієї проблеми необхідні зміни. Компетентнісний підхід виступає тут як шлях вирішення цієї нагальної проблеми. На теперішній час він є одним із напрямків, що найбільш активно розвивається педагогічною теорією та практикою закладів вищої освіти. Різним аспектам проблеми впровадження компетентнісного підходу у системі вищої освіти приділяли увагу І. Бабін, О. Дубасенюк, І. Зимня, В. Сидоренко, В. Євдокимов, Г. Єльнікова, Л. Коваль, В. Краєвський, М. Лазарєв, Н. Нагорна, Н. Ничкало, О. Овчарук, Щ. Пометун, О. Романовський, Г. Селевко, С. Сисоева, А. Хуторської та ін., однак в організації самостійної роботи студентів він досліджувався не достатньо.

Виходячи із сутності поняття «підхід», яке у загальному розумінні означає сукупність прийомів відношення до кого-/чого-небудь, розглядання чого-небудь або впливу на кого-/що-небудь (правильний підхід до справи) [63, с. 720], розглянемо сутність поняття «компетентнісний підхід» в системі освіти. Будемо виходити з того, що поняття «підхід» є родовим, а поняття «компетентнісний підхід» – видовим. Існують різні тлумачення поняття «компетентнісний підхід». Розглянемо деякі з них за результатами аналізу психолого-педагогічних джерел інформації (табл. 7.8).

На основі аналізу тлумачення поняття «компетентнісний підхід» у вищій освіті визначено підходи до його сутності.

Таблиця 7.8

Підходи щодо тлумачення сутності поняття
«компетентнісний підхід» в освіті

Автори	Сутність поняття
1	2
О. Дубасенюк [17]	Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань і проблем.
Д. Іванов [22, с. 18–19]	Компетентнісний підхід в освіті передбачає освоєння учнями умінь, що дозволяють їм у майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і громадського життя. Причому особливе значення надається умінням, що дозволяють діяти в нових, невизначених, проблемних ситуаціях, для яких заздалегідь не можна напрацювати відповідних засобів. У цьому підході розуміння знання як нарощування суми предметної інформації протиставляється знанню як комплексу умінь, що дозволяють діяти і домагатися необхідного результату, причому часто в невизначених, проблемних ситуаціях.
О. Лебедев [34]	Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів.
Ю. Мальований [37, с. 3]	Компетентнісний підхід – це спрямування змісту навчання на формування певних компетентностей, що розглядають як здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести відповідальність за такі дії.
Н. Нагорна [44]	Компетентнісний підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.
Н. Ничкало [16]	Навчання на основі компетентності – навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва).

Закінчення табл. 7.8

Г. Селевко [57, с. 138]	Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору.
----------------------------	---

По-перше, серед науковців і практиків поки що не існує однозначного тлумачення поняття «компетентнісний підхід». По-різному викладається зміст цього поняття.

По-друге, підходи щодо тлумачення сутності поняття «компетентнісний підхід» в освіті свідчать про присутність у цьому понятті такого поняття, як «компетентність», що розглядається І. Бехом [3] як багатовимірне утворення, яке надає можливість встановлення зв'язку між знаннями й реаліями життя, виявляє здатність особистості до застосування отриманих знань, умінь у розв'язанні проблеми або соціальної ситуації. Слід зазначити, що акцент у визначенні компетентності робиться не тільки на обізнаності чи поінформованості, а й на досвідченості, що є головним у цьому питанні.

По-третє, тлумачення сутності поняття «компетентнісний підхід» в освіті дає підстави стверджувати, що головним у тлумаченнях дослідниками цього поняття є бачення та розгляд навчання здобувачів вищої освіти як певної позиції (точки зору), особливий погляд на навчання як об'єкт дослідження.

Виходячи з опрацьованої нами монографії Л. Коваль [24] та власного педагогічного досвіду, зазначимо, що компетентнісний підхід у навчанні передбачає перерозподіл акцентів з накопичення знань, умінь та навичок в бік формування та розвитку у здобувачів вищої освіти здатності діяти в певних умовах обставин творчо, практично, застосовуючи набуті знання та досвід. В контексті цього Б. Ельконін пише: «Ми відмовились не від знання як культурного "предмета", а від певної форми знань (знання "про всяк випадок", тобто відомості)». Це потребує від НПП зміщення акцентів в освітньому процесі від ретрансляції знань до організації навчальної діяльності студентів, у тому числі й питаннях організації самостійної роботи студентів. Звичайно, в цьому випадку навчально-діяльнісна поведінка студента має змінюватися з пасивного засвоєння знань на активну самостійну навчально-пізнавальну роботу. Тобто має відбуватися більш фундаментальна реалізація розвивальної функції навчання. Вона повинна мати інте-

гративний характер – формування та розвиток знань, вмінь, навичок, ставлення, досвіду діяльності та поведінки здобувача вищої освіти.

У контексті компетентнісного підходу у вищій освіті розглядання організації самостійної роботи студентів на засадах компетентнісного підходу, на нашу думку, має здійснюватись під кутом: *системності* – розглядання її як сукупності взаємопов'язаних компонентів цілісної педагогічної системи в межах якої всі елементи взаємопов'язані і взаємообумовлені та працюють на досягнення поставленої мети; *активної діяльності* – основи, засобу та умови розвитку особистості здобувача вищої освіти; *технологічності* – системи взаємодії науково-педагогічного працівника та студента як необхідний і важливий компонент організації самостійної роботи; *інформативності* – базового та визначального елемента самостійної роботи студента.

Таким чином, компетентнісний підхід в організації самостійної роботи студентів зосереджує увагу на результатах навчання з певної навчальної дисципліни (іншого навчального заходу), при чому як результат необхідно розглядати не сукупність засвоєної студентом інформації, а його здатність ефективно (якісно) діяти в певних умовах обставин (при вирішенні різноманітних завдань у навчанні). При цьому результати навчання визнаються значущими як для засвоєння інших навчальних дисциплін, так і за межами закладу вищої освіти.

Відомо, що у переліку основних дидактичних принципів підготовки компетентних фахівців з вищою освітою важливе місце посідає принцип самонавчання, реалізація якого повною мірою залежить від учіння (власної організації самостійно-пізнавальної діяльності) студента. Для цього, як зазначає П. Підкасистий [50, с. 6], здобувач освіти повинен володіти такими вміннями:

- самостійно набувати знань, використовуючи різноманітні джерела;
- працювати з цією інформацією у зручний для нього час;
- відбирати і конструювати необхідні та достатні способи пізнавальної діяльності, адекватні цілям і завдання учіння;
- застосовувати здобуті, засвоєні і засвоєвані знання, вирішуючи різноманітні реальні проблеми соціальної та професійної значущості;
- взаємодіяти з науково-педагогічним працівником із найбільш значущих та складних питань фрагменту навчального курсу, що засвоюється;
- постійно під час роботи над навчальною дисципліною повертатися до пройденого, вивчаючи його кожного разу з нової позиції та більш глибоко.

Ці висловлювання, на нашу думку, не є вичерпними, але являють собою підґрунтя для роздумів щодо реалізації компетентнісного підходу в організації навчання студентів загалом та організації їхньої

самостійної роботи зокрема з боку науково-педагогічних працівників в умовах сьогодення.

Для ефективного забезпечення реалізації здобувачами вищої освіти *принципу самонавчання* ми пропонуємо введення в освітній процес закладу вищої освіти у другому семестрі першого року навчання на бакалаврському рівні освіти факультативної навчальної дисципліни «Педагогіка успіху у навчанні», що був розроблений кафедрою педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (О. Друганова). Вважаємо це першим і ключовим аспектом, що стосується організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.

Основна мета цієї навчальної дисципліни – формування у студентів таких компетентностей:

- здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями;
- здатність планувати та управляти власним часом як запорука підвищення ефективності власної навчально-пізнавальної діяльності;
- здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології задля підвищення ефективності власної навчально-пізнавальної діяльності;
- здатність бути критичним і самокритичним в оцінці ефективності власної навчальної діяльності;
- здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт;
- здатність приймати обґрунтовані рішення та діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

До її змісту пропонується включити засвоєння студентами такої тематики:

1. Аудиторних занять:

Тема 1. Успішне навчання як актуальна науково-практична проблема.

Тема 2. Технології планування власної навчально-пізнавальної діяльності (учіння).

Тема 3. Час як важливий ресурс успішного навчання. Технологія тайм-менеджменту.

Тема 4. Сутність, зміст, техніка організації та умови, що забезпечують успішне виконання самостійної роботи.

Тема 5. Техніки лекційного конспектування.

Тема 6. Психолого-педагогічні основи та мистецтво процесу запам'ятовування.

Тема 7. Самоконтроль та самооцінка навчально-пізнавальної діяльності.

Тема 8. Книга в системі професійної підготовки: активне читання, техніка швидкого читання, раціональне читання.

Тема 9. Техніки ефективного використання Інтернет-ресурсів у навчанні.

Тема 10. Мистецтво презентувати власні думки.

Тема 11. Забезпечення особистісної працездатності (емоційно-вольові резерви, самоорганізація особистісного здоров'я, гігієна розумової праці).

2. *Самостійної роботи студента:*

Тема 1. Шляхи адаптації до життя в університеті.

Тема 2. Виникнення та шляхи закріплення бажання вчитися.

Тема 3. Особистісна організованість та відповідальність за успішне навчання.

Тема 4. Аудиторні заняття: отримання найбільшої користі.

Тема 5. Професійні й життєві перспективи: планування та шляхи досягнення.

Тема 6. Культура поведінки студента закладу вищої освіти: особистісні якості й культура спілкування з науково-педагогічними працівниками, допоміжним персоналом та іншими студентами.

Тема 7. Працездатність і здоров'я – їхня роль в успішному навчанні.

Безумовно, виникає питання: «Чому саме у другому семестрі, а не в першому?». Перший семестр – це семестр, коли студенти адаптуються один до одного, до середовища закладу вищої освіти, специфіки та особливостей навчання, відбувається процес формування студентського колективу тощо. Це час, коли кожен студент з урахуванням власного досвіду та спостережень приймає певні рішення у навчанні. Це період, коли певна частка студентів протягом поточного, тематичного (модульного) та семестрового контролів спостерігають рівень своєї успішності, нижчий за рівень успішності навчання в школі.

У певної кількості студентів виникне відчуття незадоволеності результатами власної навчальної діяльності, потреба в пошуку шляхів щодо її поліпшення. Вони повинні прийти до усвідомлення цієї проблеми, розмірковувати про те, що не так та чому? І ось тут їм на допомогу має прийти навчальна дисципліна «Педагогіка успіху у навчанні». На основі переосмислення це сприятиме, на нашу думку, позитивній мотивації студентів щодо її засвоєння. Тобто мотивація буде вищою, аніж у першому семестрі.

Інше питання може виникнути стосовно тематики навчальної дисципліни. Безумовно, зазначена тематика не є вичерпною та може коригуватись, але вона відображає ту необхідну, на нашу думку, основу, що певною мірою має сприяти вирішенню питання реалізації принципу самонавчання. Ми вважаємо, що запровадження такої навчальної дисципліни певною мірою сприятиме активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищенню рівня їхньої

самоорганізації, підвищенню рівня успішності навчання (навчальних досягнень) тощо. Це означає, що деякою мірою буде вирішуватись питання підвищення рівня якості навчання майбутніх компетентних фахівців із вищою освітою, які будуть більш здатними та спроможними конкурувати на сучасному ринку праці. Таку думку ми пов'язуємо, перш за все, з питанням сформованості у студентської молоді самоорганізації в навчальній діяльності, яка потім переростає у рівень самоорганізації у професійній діяльності.

З точки зору системного підходу все зазначене вище не вичерпує вирішення проблеми компетентного підходу в організації самостійної роботи студентів. Це лише один із аспектів компетентнісного підходу щодо організації самостійної роботи студентів, що має вирішуватись на рівні закладу вищої освіти, рівні факультетів, а також відповідної кафедри та НПП, які будуть здійснювати навчання студентів.

Другий аспект стосується безпосередньо науково-педагогічних працівників, які в рамках своїх функцій, завдань та напрямів діяльності повинні створювати атмосферу взаємодії зі студентською молоддю на паритетній основі та особистісно зорієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів. І тут головне педагогічне завдання – створення умов, що ініціюють навчально-пізнавальну діяльність студентів. Актуальним у цьому питанні виступає так званий педагогічний трикутник: *заради чого вчити* (цінності освіти)? – *чому вчити* (оновлення змісту освіти)? – *як навчати* (оновлення технологій освіти)?

Проблема організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти сьогодні хвилює науково-педагогічних працівників як ніколи, оскільки глибокі міцні знання і стійкі вміння можуть набуватися студентами тільки за умови досить активної та цілеспрямованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності. В контексті цього зазначимо, що дидактика вищої школи країн Євросоюзу спирається на положення, що основне завдання навчання полягає не у викладенні готових знань, а в організації активної самостійної діяльності студентів, головною відмінною рисою якої є здатність засвоювати і використовувати на практиці інновації та вміння приймати оптимальні рішення. У свою чергу, вища школа покликана організувати навчальну роботу таким чином, щоб здобувачі вищої освіти не тільки оволодівали обсягом інформації, яка дозволила б їм вільно орієнтуватися у професійній сфері, але і розвивати потребу в самостійному поповненні багажу знань, виробляти уміння орієнтуватись у потоках інформації, використовувати їх для власного професійного становлення. Отже, на перший план виступає завдання формування у студентської молоді самостійності як риси характеру, яка має виявлятися і в їхній навчально-пізнавальній діяльності. Важливою в цьому питанні є методична робота науково-

педагогічних працівників, що включає цілий спектр складових, серед яких є публікація навчально-методичних видань (у тому числі навчально-методичних чи методичних посібників).

В умовах стрімкого розвитку і розширення застосування в освітньому процесі новітніх технологій та відкритих інформаційних джерел передача «готових» знань перестає бути головною метою освіти. Мета освіти у сучасному суспільстві – інтелектуальний та моральний розвиток людини. Сучасному суспільству потрібна людина самостійна, яка критично мислить, вміє бачити і творчо вирішувати проблеми.

Сьогодні, у період реформування системи вищої освіти України відповідно до сучасних світових вимог для забезпечення високої якості освіти ефективного управління процесом підготовки фахівців в умовах вищої школи навчальні та навчально-методичні видання з навчальних дисциплін набувають особливо важливого значення. З точки зору організації самостійної роботи студентів на засадах компетентнісного підходу вони є основою якості засвоєння студентами навчального матеріалу в процесі їхньої самостійної роботи. Це обумовлюється скороченням аудиторних занять та збільшенням обсягів самостійної роботи студентів. Особливо це стосується підготовки фахівців за заочною формою навчання. Для нормального забезпечення самостійної роботи з конкретної навчальної дисципліни студент повинен мати навчально-методичний посібник достатньої якості, який, з одного боку, має містити відповідну змістовну (інформаційну) складову навчальної дисципліни у відповідності з робочою програмою навчальної дисципліни, а з іншого – за відсутності науково-педагогічного працівника міг би надавати йому необхідну методичну допомогу щодо засвоєння дисципліни та виконання різних індивідуальних завдань.

З огляду на питання, що порушується, будемо розглядати навчально-методичний посібник як навчальне видання з методики викладання навчальної дисципліни (її розділу, частини), що може використовуватися в освітньому процесі за умови його схвалення методичною радою закладу вищої освіти (відповідного факультету).

На основі підходів щодо побудови структури та змісту навчально-методичних видань з організації самостійної роботи [19; 23; 38-41; 43; 56; 62] та аналізу нормативних документів [42; 46; 52; 53] сформулюємо власне бачення щодо створення навчально-методичного посібника з певної навчальної дисципліни на основі компетентнісного підходу.

Будемо виходити з того, що навчально-методичний посібник призначається для вирішення таких першочергових завдань, як: надання методичної допомоги студентам при вирішенні завдань їхньої самостійної роботи з певної навчальної дисципліни; поліпшення якості успішності навчання студентів; створення умов єдиного підходу щодо

організації самостійної роботи студентів. Також важливим є питання визначення структури навчально-методичного посібника з навчальної дисципліни як однієї з умов, що сприяє якості надання освітніх послуг, ефективній організації самостійної роботи студентів та зберіганню логічної структури викладання та засвоєння навчальних дисциплін.

Процес створення навчально-методичного посібника відрізняється від будь-якого іншого виду навчальної літератури тим, що автор (колектив авторів) повинен певним чином конструювати навчальний матеріал, враховуючи особливості цього виду видань.

При конструюванні такого видання вважаємо за доцільне враховувати наступні положення: навчально-методичний посібник – це один з основних засобів навчання; він відображає певну область знань або сферу діяльності. Ці положення диктують низку вимог до таких видань. Так, перше положення передбачає, що зміст навчально-методичних посібників має передбачати педагогічний вплив на студента. Друге положення говорить про те, що інформація, яка міститься в ньому, спеціально відбирається і обробляється з метою надання студентові не тільки навчальної інформації, скільки надання йому методичної допомоги. При чому необхідно враховувати не тільки особливості діяльності або знання, але й завдання формування інформаційної культури студента.

Підпорядкованість завданням навчання і освіти диктує необхідність при створенні навчально-методичних посібників спиратись на досягнення педагогіки та враховувати основні характеристики освітнього процесу. Стосовно ж змісту навчальної дисципліни, то він визначається робочою програмою навчальної дисципліни, яка включає вимоги до знань, умінь, навичок, компетентностей та результатів навчання студентів, а також необхідний мінімум і структуру цих знань, умінь, навичок і компетентностей.

Предметна область навчально-методичного посібника має включати спеціально відібрані знання та уявлення, що відображають закономірності тієї сфери діяльності, яка формує предмет змісту навчальної дисципліни, а також методи їх отримання і застосування. Крім того, предметна область таких видань забезпечує виховний вплив на студента.

Зміст кожного навчально-методичного посібника має створюватись з урахуванням таких його функцій: комунікативної; інформаційної; пізнавальної; навчальної; виховної; розвивальної; організаційної; управлінської; систематизуючої, діагностичної та ін.

Функції навчально-методичного посібника забезпечуються його змістом, а також відбором, особливими обробкою та адресним представленням навчального та методичного матеріалу.

При розробці навчально-методичного посібника необхідно:

- визначити роль і місце навчальної дисципліни в підготовці майбутніх фахівців з урахуванням освітньо-професійної програми, навчального плану і часу, що відводиться на її вивчення;
- для якісного забезпечення формування структури навчально-методичного посібника визначити обсяг знань, вмінь, навичок та інших компетентностей, що здобувають студенти при вивченні дисциплін, які передують даній дисципліні;
- встановити характер і обсяг знань, вмінь, навичок та інших компетентностей, що повинні засвоїти студенти при вивченні дисципліни в цілому та її окремих тем і розділів;
- уникати невиправданого дублювання навчального матеріалу, який викладено раніше в інших виданнях.

Навчально-методичний посібник має бути створений на високому науково-методичному рівні і містити необхідний довідковий матеріал. Особливо важливо, щоб в ньому були такі складові, як завдання на вибір чи для самоконтролю, приклади відповідей, технології розрахунків тощо. Для кращого розкриття змісту основного матеріалу, доповнення та конкретизації зміст навчально-методичного посібника має бути ілюстрований доцільними схемами, таблицями, кресленнями та іншим наочним матеріалом.

Показниками якості навчально-методичного посібника мають бути:

- відповідність змісту навчального матеріалу сучасному стану науки та техніки;
- доступність викладу навчального матеріалу;
- формування світогляду у студентів;
- виховний потенціал навчального матеріалу;
- розвиваючий ефект навчального матеріалу;
- дидактична досконалість.

При розробці навчально-методичних посібників, перш за все, важливо розуміти сутність таких понять, як «дидактичні принципи», «дидактичні правила», «педагогічна система» та «методика навчання». Вважаємо за доцільне зупинитися на них.

Дидактичні принципи – основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи освітнього процесу у відповідності з його загальною метою і закономірностями.

Дидактичні правила – керівні положення, що розкривають окремі сторони застосування того або іншого принципу навчання. Наприклад, одним із правил реалізації принципу наочності є таке: використовуйте різноманітні види наочності, але не захоплюйтесь їх надмірною кількістю.

Педагогічна система – сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, що необхідні для створення організованого і ці-

леспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями.

Методика навчання – сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації освітнього процесу з окремої навчальної дисципліни, що забезпечують вирішення поставлених завдань.

Таким чином, робота автора (колективу авторів) над створенням навчально-методичного посібника має бути спрямована на вирішення проблеми з орієнтації студента на активну пізнавальну діяльність, самостійну творчу працю та вміння розв'язувати різноманітні навчальні завдання.

Підготовка науково-педагогічними працівниками навчально-методичних посібників орієнтована на активізацію самостійної творчої роботи студента та формування професійно значущих компетентностей. Вони дозволяють створити необхідні умови для успішної навчальної діяльності.

Розробляючи навчально-методичний посібник бажано використовувати різноманітні позначки та символи, які б привертали увагу студентів. Наприклад:



теоретичні відомості;



повторіть;



зверніть увагу (увага);



визначення;



прочитайте;



виконайте вправу (завдання);



запам'ятайте;



поняття.

Особливості побудови методичного посібника щодо самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни.

У процесі створення такого виду навчально-методичних видань необхідно прагнути до надання якісної організаційно-методичної та дієвої допомоги студентам у самостійній роботі з конкретної навчальної дисципліни при виконанні навчальних завдань. Завданнями організації самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни мають бути:

- сприяння засвоєнню в повному обсязі програми навчальної дисципліни;
- формування самостійності як особистісної риси та професійної якості;

- уміння систематизувати, планувати та контролювати власну діяльність;
- уміння використовувати здобуті теоретичні знання на практиці;
- формування навичок творчого (креативного) мислення;
- орієнтація на активні методи опанування змісту навчальної дисципліни;
- формування здібностей до самоосвіти та саморозвитку.

Зміст самостійної позааудиторної роботи студентів визначається відповідно до таких обов'язкових її видів:

- опрацювання навчального матеріалу, викладеного науково-педагогічними працівниками на заняттях;
- опрацювання навчального матеріалу, визначеного науково-педагогічними працівниками для самостійного вивчення;
- консультування у науково-педагогічних працівників;
- підготовка до аудиторних занять: лекцій, семінарських і практичних занять, лабораторних робіт (опрацювання відповідного навчального матеріалу з метою підготовки до усного опитування, тестування, експрес-опитування);
- ознайомлення з лабораторним устаткуванням;
- написання рефератів (есе) і виконання індивідуальних завдань;
- вирішення практичних ситуаційних завдань;
- виконання завдань в електронному вигляді за допомогою персонального комп'ютера;
- підготовка до контрольних заходів;
- виконання курсових проектів (робіт).

Окрім того, під час самостійної роботи студенти можуть виконувати визначені науково-педагогічним працівником додаткові навчальні завдання, що сприяють якості засвоєння певної навчальної дисципліни, наприклад, доповіді в навчальній групі, на студентських конференціях й інші роботи, що виконуються під керівництвом науково-педагогічного працівника.

При плануванні самостійної роботи з конкретної дисципліни навчальні завдання студентам до кожного заняття (для заочної форми навчання до кожної теми) визначаються у вигляді витягу з робочої програми навчальної дисципліни, який має бути оформлений у доступній для них формі.

При формулюванні завдань для самостійної роботи студентів та самооцінювання власних досягнень доцільно відповідно до зазначених її видів враховувати таке:

- **для оволодіння знаннями:** читання тексту (підручника, першоджерела, додаткової літератури); складання плану тексту;

графічне зображення структури тексту; конспектування тексту; виписки з тексту; робота із словниками та довідниками: ознайомлення з нормативними документами; навчально-дослідницька робота; використання аудіо- і відеозаписів, комп'ютерної техніки й Інтернету та ін.;

– **для закріплення та систематизації знань:** робота з конспектом лекції; робота над навчальним матеріалом (підручники, першоджерела, додаткова література, аудіо- та відеозаписи); складання плану і тез відповіді; складання таблиць для систематизації навчального матеріалу; вивчення нормативних матеріалів; відповіді на контрольні запитання; аналітична обробка тексту (анотування, рецензування, реферування тощо); підготовка тез повідомлень до виступу на практичних заняттях, конференції; підготовка рефератів, доповідей; складання бібліографії, тематичних кросвордів та ін.;

– **для формування умінь:** вирішення завдань і вправ за зразком; вирішення варіативних завдань і вправ; вирішення ситуаційних професійних завдань; проектування та моделювання різних видів і компонентів професійної діяльності; науково-дослідницька робота.

Форми та види самостійної роботи студентів мають визначатись змістом навчальної дисципліни і ступенем підготовленості студентів. Їх необхідно тісно пов'язувати з теоретичними положеннями дисципліни. Вони мають бути навчального або навчально-дослідницького характеру.

Як форми та методи контролю самостійної роботи студентів за результатами вивчення дисципліни використовуються: самоконтроль, фронтальні опитування на лекціях і практичних видах занять, експрес-опитування (летючки) – на практичних видах занять, тестування з тем (змістовних модулів) та розділів (блоків змістовних модулів).

В основу критеріїв оцінки результатів самостійної роботи студента мають бути покладені:

- рівень освоєння навчального матеріалу;
- уміння використовувати теоретичні знання при виконанні практичних завдань;
- повнота загально-навчальних уявлень, знань і вмінь з теми чи розділу (змістовного модуля чи блоку змістовних модулів), що вивчається, до якої (якого) належить дана самостійна робота;
- обґрунтованість і чіткість викладу відповіді на поставлене питання;
- оформлення звітної матеріалу відповідно до заданих науково-педагогічним працівником вимог, що пред'являються до таких матеріалів.

Важливими складовими навчально-методичного посібника щодо самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни є: комплекс приписів, вказівок, порад, роз'яснень та інструкцій або алгоритмів дій, пам'яток, питань, вправ, завдань, педагогічних тестів тощо, що забезпечують студентів оптимальну організацію вивчення конкретної навчальної дисципліни.

Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів має включати:

- вступ, основним завданням якого є: ознайомлення студентів із предметом, метою, особливостями і порядком вивчення певної навчальної дисципліни, витягом з робочої програми навчальної дисципліни; визначення переліку знань, умінь, навичок, інших компетентностей та результатів навчання, що мають набути студенти в результаті її вивчення; визначення ролі і місця дисципліни в системі підготовки фахівця та її взаємозв'язку з іншими дисциплінами навчального плану – дисциплінами, що забезпечують, і забезпечувані дисципліни;

- вказівки щодо порядку вивчення даної навчальної дисципліни з поясненнями та коментарями;

- поради із планування й організації часу, необхідного для вивчення навчальної дисципліни;

- поради та вказівки щодо засвоєння тем (змістовних модулів) навчальної дисципліни;

- бібліографічний список (обов'язковий та додатковий), що рекомендується для засвоєння змісту навчальної дисципліни та поради по роботі з навчальними та навчально-методичними виданнями стосовно опанування навчальної дисципліни;

- питання для самоконтролю: перелік питань (банк тестів) для самоконтролю та поради з підготовки до поточного, проміжного та підсумкового контролю;

- перелік завдань для самостійного опрацювання;

- вказівки щодо виконання індивідуальних завдань (можливі приклади завдань та їх рішення) або/та контрольних робіт (розрахунково-графічного завдання і т. ін.) з відповідною структурою, змістом та порадами. Ці вказівки мають відображати постановку навчальних цілей і завдань, загальні вимоги щодо виконання індивідуальних завдань чи написання контрольних робіт, методику їх виконання, порядок розподілу тем, теми індивідуальних завдань чи контрольних робіт;

- вимоги щодо оформлення результатів самостійної роботи;

- додатковий і статистичний матеріал або посилання на відповідні джерела.

Крім вищезазначеного, можливі й інші структурні елементи методичного посібника, що будуть сприяти якісному засвоєнню змісту навчальної дисципліни студентами.

Виходячи з того, що студенти повинні готуватися до кожного практичного виду занять (семінарів, практичних занять та лабораторних робіт), необхідно окремо до кожного з таких занять прописувати їх структуру, зміст та методичні рекомендації студентам. Зупинимось на них детальніше.

Структура та зміст методичних рекомендацій для семінарських занять

Нагадаємо, що головною метою семінарських занять є опанування студентами навчальної дисципліни, забезпечення глибокого і всебічного аналізу та колективного обговорення основних проблем навчальної дисципліни, навчання елементам творчого застосування отриманих знань на практиці.

Основними завданнями семінарських занять є:

- закріплення у студентів теоретичних знань;
- оволодіння науковим апаратом, навичками усного та письмового викладення навчального матеріалу;
- залучення до наукових досліджень;
- прищеплення навичок творчого мислення, самостійного формулювання та висловлювання власних думок, а також захисту висунутих наукових положень і висновків;
- формування професійного світогляду, здатності пов'язувати загальнотеоретичні положення з вимогами повсякденної практичної діяльності.

Якість семінару, перш за все, залежить від підготовки студентів до нього, тому при підготовці до семінару кожен студент повинен уважно ознайомитись із планом, що відображає зміст чергової теми семінарського заняття; прочитати і продумати свої лекційні записи у контексті теми семінару; вивчити чи законспектувати рекомендовані джерела інформації; скористатися, за потреби, консультацією науково-педагогічного працівника; скласти розгорнутий план тез чи конспект виступу з усіх питань теми семінарського заняття.

Зазначені вище положення є підґрунтям, на якому тримається робота науково-педагогічного працівника щодо розробки методичних рекомендацій для кожного семінарського заняття. Можливий також варіант, коли в методичному посібнику надаються загальні методичні рекомендації до всіх семінарських

занять, а потім конкретні для кожного окремого семінарського заняття.

Враховуючи викладене, орієнтовна структура методичних рекомендацій для семінарських занять має виглядати так:

1. Загальні рекомендації.
2. План семінарських занять (у ньому, згідно з робочою програмою навчальної дисципліни, мають бути визначені номери тем семінарських занять та їх назви; кількість годин, що відведено робочою програмою на кожну тему заняття; цілі кожного семінарського заняття, що формулюються через уміння – знаково-розумові, знаково-практичні, предметно-розумові, предметно-практичні та з урахуванням таксономії Б. Блума; навчальні питання до кожного заняття; теми доповідей та співдоповідей; теми рефератів; теми інформаційних повідомлень, теми проєктів, творчі завдання тощо).
3. Перелік рекомендованих джерел інформації (для кожної теми семінарського заняття окремо – основна й додаткова).
4. Завдання щодо підготовки студентів до семінарських занять (для кожної теми окремо).
5. Вказівки щодо опрацювання питань при підготовці студентів до семінарських занять.
6. Вказівки щодо написання рефератів чи есе (вибір теми, вивчення джерел інформації, розробка плану, етапи написання реферату – підготовчий і безпосередній, форма підготовки й роботи над текстом реферату).
7. Вказівки щодо підготовки доповідей і повідомлень, створення проєктів чи вирішення творчих завдань.
8. Методика оцінювання студентів на занятті (можливий варіант єдиної методики для всіх семінарських занять – за умови, коли кількість балів за кожне семінарське заняття є однаковою).

Крім вищезазначеного, можливі й інші структурні елементи таких рекомендацій, що сприятимуть якісній підготовці студентів до семінарських занять та засвоєнню змісту навчальної дисципліни.

Структура та зміст методичних рекомендацій для практичних занять

Нагадаємо, що практичне заняття – це форма навчального заняття, при якій науково-педагогічний працівник організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння й навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентами відповідно сформульованих завдань.

Метою проведення практичних занять є закріплення теоретичних знань і набуття необхідних умінь з певної теми (змістового модуля) згідно з робочою програмою навчальної дисципліни. Методичні рекомендації для практичних занять мають свої особливості і повинні містити:

- тему практичного заняття та її номер;
- вступ (обов'язково вказується мета, що формулюється через уміння: знаково-розумові, знаково-практичні, предметно-розумові, предметно-практичні та з урахуванням таксономії Б. Блума);
- обсяг аудиторних годин з кожної теми та перелік питань, що підлягають розгляду;
- короткий теоретичний коментар до кожної теми, що допоможе студентові ознайомитись із сутністю питань, які підлягають обговоренню на практичному занятті, з посиланнями на додаткові навчально-методичні матеріали для більш поглибленого вивчення цих питань;
- завдання до практичних занять;
- питання, що виносяться на обговорення та список рекомендованих джерел інформації із зазначенням конкретних сторінок, необхідних для цілеспрямованої роботи студента при підготовці до практичного заняття;
- список рекомендованих джерел інформації, оформлений відповідно до правил бібліографічного опису;
- тексти ситуацій для аналізу, умови завдань тощо, виконання яких сприяє розгляду завдань, ситуацій, проблем і т. ін. на практичних заняттях (залежно від специфіки та особливостей навчальної дисципліни та певної теми заняття).

Крім вищезазначеного, можливі й інші складові таких рекомендацій, що сприятимуть якісній підготовці студентів до практичних занять і засвоєнню змісту навчальної дисципліни.

Структура та зміст методичних рекомендацій для лабораторних занять

Варто звернути увагу на те, що лабораторне заняття є формою навчального заняття, при якому студент під керівництвом науково-педагогічного працівника особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліді з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуває в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях із використанням устаткування, пристосованого для

практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

Таким чином, лабораторні заняття є однією з найважливіших складових частин процесу навчання. Вони розвивають у студентів конкретне мислення, професійні вміння, почуття зв'язку теорії з практикою і риси характеру дослідника. Жодна з форм навчальної діяльності не потребує від студентів такого прояву ініціативи, спостережливості й самостійності в прийнятті рішень, як робота в лабораторії.

Дидактичною метою лабораторного заняття є:

- підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни;
- набуття студентами умінь та навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою;
- оволодіння студентами методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі;
- формування у студентів умінь щодо обробки й оформлення результатів вимірів і досліджень, наукового обґрунтування отриманих результатів та їх захисту.

Методичні рекомендації з усіх лабораторних робіт навчальної дисципліни доцільно оформлювати як окремий розділ навчально-методичного посібника. Послідовність лабораторних робіт обумовлюється робочою програмою навчальної дисципліни.

Структура лабораторного заняття визначається його цільовими настановами, завданнями та умовами проведення досліджень. У зв'язку з цим методичні рекомендації мають містити:

1. Вступ.
2. План лабораторних робіт (у ньому, згідно з робочою програмою навчальної дисципліни, мають бути визначені номери тем лабораторних робіт та їх назви; кількість годин, що відведено робочою програмою на кожну лабораторну роботу).
3. Вказівки щодо виконання кожної лабораторної роботи.
4. Шкалу та критерії оцінювання студентів за результатами виконання лабораторних робіт (науково-педагогічний працівник оцінює результати роботи кожного присутнього на лабораторній роботі студента з виставленням підсумкової оцінки).

- Після теми лабораторної роботи та її номера необхідно вказати:
- мету лабораторної роботи (мета формулюється через уміння – знаково-розумові, знаково-практичні, предметно-розумові, предметно-практичні та з урахуванням таксономії Б. Блума);
 - завдання на підготовку до лабораторної роботи;
 - рекомендовану літературу (основну й додаткову);
 - загальні положення щодо виконання відповідної лабораторної роботи;
 - обладнання, прилади, матеріали та опис лабораторної установки;
 - вимоги та заходи безпеки;
 - питання для самоперевірки та контролю підготовленості студентів;
 - порядок проведення лабораторної роботи (формулюється технологія поетапних дій студентів з виконання лабораторної роботи);
 - алгоритм обробки результатів експерименту;
 - порядок оформлення висновків (визначаються ключові положення, що мають бути визначені студентами за результатами виконання лабораторної роботи);
 - порядок оформлення звіту та порядок його представлення і захисту (визначаються відповідні вимоги).

Тема (назва) лабораторного заняття та його номер.

Теми (назви) лабораторних занять мають відповідати їх змісту та назві, наведених в робочій програмі навчальної дисципліни.

Мета лабораторного заняття.

- Метою лабораторного заняття можуть бути:
- експериментальне підтвердження теоретичних положень;
 - кількісна і якісна оцінка процесів та їх аналіз;
 - оптимізація процесів;
 - дослідження властивостей і характеристик певних речових матеріалів тощо;
 - формування навичок самостійної роботи з приладами та обладнанням тощо.

При визначенні мети лабораторного заняття слід пам'ятати про розвиток у студента творчого підходу щодо вирішення практичних завдань. Для цього лабораторне заняття бажано будувати так, щоб воно надавало студентам можливість самим моделювати принципову основу дій, прогнозувати їх варіанти й корегувати умови вихідного задуму. У цьому випадку, поряд з основною, можна сформулювати додаткову мету, наприклад, сформулювати здатність вибирати прин-

цп дії, планувати експеримент, прогнозувати результати, аналізувати причини невдач і т. ін. Розробляючи методичні рекомендації, науково-педагогічний працівник формулює мету лабораторного заняття, виходячи з конкретного завдання, що поставлене перед студентом, та умов, в яких воно виконується.

Завдання на підготовку до лабораторного заняття.

У цьому розділі слід надати студентам вказівки щодо повторення (опрацювання) теоретичного матеріалу, необхідного для розуміння сутності експериментів, що виконуються, підготовки таблиць для запису результатів досліджень, програм для персональних комп'ютерів і т. ін. Тут також слід чітко визначити, що повинен знати і вміти студент, починаючи виконувати лабораторну роботу. Наприклад:

Знати: мету і зміст лабораторної роботи, що належить студентам виконувати та порядок її виконання; основні теоретичні положення, що розкривають зміст даної лабораторної роботи тощо.

Вміти: користуватися вимірними приладами, пристроями й інструментом; готувати, згідно зі схемою, лабораторну установку (стенд) до роботи; складати алгоритми чи програми на персональному комп'ютері і вирішувати конкретні завдання тощо.

Бібліографічний список, що рекомендується для підготовки до лабораторної роботи.

Даний елемент методичних рекомендацій є необхідним для надання допомоги студентам при підготовці до кожної конкретної лабораторної роботи. Він має враховувати обсяг навчального часу, виділеного на засвоєння певної теми навчальної дисципліни. Окрім того, у бібліографічному списку доцільно вказати студентам конкретні сторінки у виданнях.

Загальні положення.

У вказівках до майбутньої лабораторної роботи необхідно наводити тільки такі відомості, які необхідні для розуміння її суті. Не варто перевантажувати текст фактичним матеріалом, визначеннями й формулами, які можна легко знайти в підручниках чи навчальних посібниках. Обсяг цього розділу не повинен перевищувати 15–20 % загального обсягу методичних рекомендацій до лабораторних занять.

До цього розділу можливе включення деяких додаткових відомостей, що безпосередньо не пов'язані з темою лабораторного

заняття, але мають принципове значення для розуміння всієї навчальної дисципліни й визначення місця даного лабораторного заняття в ньому.

Обладнання, прилади та матеріали. Опис лабораторної установки.

У цьому розділі наводиться перелік і коротка характеристика обладнання, приладів, матеріалів та інструментів, що використовуються при виконанні лабораторної роботи. Перелік цих складових можна оформити у вигляді таблиці.

В опис лабораторного устаткування (стенда) слід включати схему (рисунок) пристрою і вказати принцип його дії. Позначення елементів на схемі мають відповідати позначенням прийнятим у таблиці.

При проведенні досліджень, що не вимагають застосування складного лабораторного обладнання, можна обмежитись коротким описом устаткування.

Правила безпеки.

Оскільки виконання лабораторної роботи пов'язане з використанням приладів, апаратури й різного устаткування, слід викласти загальні правила техніки безпеки, а також правила виконання кожного конкретного завдання.

Питання для самоперевірки та контроль підготовленості студента.

При складанні питань для самоперевірки (самоконтролю) необхідно акцентувати увагу студентів на повторенні тих частин навчальної дисципліни, знання яких дозволять їм глибше зрозуміти зміст майбутньої роботи. Необхідно також включити питання, що стосуються порядку й особливостей проведення лабораторної роботи та дотримання правил безпеки.

Порядок проведення лабораторної роботи.

Після вказівок про форми і методи контролю підготовленості студентів до виконання лабораторної роботи потрібно навести послідовність виконання цієї роботи.

Доцільно нагадати студентам про необхідність дбайливого ставлення до обладнання й дотримання порядку в лабораторії.

Якщо лабораторні роботи виконуються фронтальним методом, то доцільно вказати на послідовність проведення експериментів, ви-

значити мету кожного з них та в чіткій послідовності викласти порядок дій студента. При викладанні матеріалу доцільно використовувати таблиці для записів результатів експерименту.

Порядок дій студента при виконанні лабораторної роботи можна представити у вигляді технологічної карти.

В окремих випадках можна змінити порядок проведення лабораторної роботи, надавши студентам можливість самим планувати роботу, ставити мету й оцінювати результати своєї роботи.

Обробка результатів експерименту.

Результати експерименту, отримані під час лабораторної роботи, є базою як для безпосереднього аналізу й узагальнення, так і для подальших розрахунків, що підтверджують ті або інші теоретичні положення. У будь-якому разі слід детально вказати студентам порядок обробки отриманих результатів.

Наприклад, «використовуючи результати дослідження побудувати графік (діаграму) залежності ... у відповідних координатах і порівняти його з графіком, що отримано розрахунковим шляхом», або «використовуючи результати вимірювань, наведених у таблиці, здійснити розрахунок для кожного режиму необхідних параметрів ...».

Оформлення висновків.

Слід звернути увагу студентів на точність ведення записів.

Ґрунтуючись на отриманих результатах, студент повинен зробити висновки згідно з метою роботи.

Оформлення звіту та порядок його представлення й захисту.

Оформлення звіту, залежно від тієї чи іншої навчальної дисципліни, має деякі відмінності. Узагальнюючи досвід різних кафедр університету пропонується такий порядок його оформлення:

- найменування експерименту;
- схема установки;
- таблиці результатів досліджень;
- аналіз результатів експерименту та необхідні обчислення (розрахунки);
- графіки, діаграми та інший ілюстративний матеріал;
- висновки про результати виконаної лабораторної роботи.

Залежно від змісту лабораторної роботи ця форма звіту може змінюватись.

Бажано вказати особливості технічного оформлення звіту (розміри аркушів та їх розворот, форми таблиць, порядок оформлення титульного аркуша тощо).

При складанні звіту необхідно звернути увагу студентів на помилки, які найчастіше зустрічаються при написанні числових значень і допоміжних одиниць.

Пропонуємо також нагадувати студентам, що наприкінці заняття вони повинні надати науково-педагогічному працівникові повністю оформлений звіт та захистити його. Вказати, де в подальшому матеріал звіту може бути використаний студентами (підготовка до контролю поточного чи підсумкового з навчальної дисципліни та при курсовому проектуванні тощо).

Додатки.

У додатках до розділу «методичні рекомендації з лабораторних робіт» доцільно розмістити: зразок титульного аркуша і план звіту з лабораторної роботи. Крім того, за необхідності, у додатках можна розмістити різного роду довідкові матеріали, що будуть використовуватися студентами при вирішенні завдань лабораторних робіт.

З метою поліпшення організації та проведення лабораторних робіт доцільним є розробка і використання в освітньому процесі журналів лабораторних робіт з навчальних дисциплін.

Важливе місце в методичних посібниках щодо організації самоконтролю мають питання для особистого виявлення студентом рівня підготовленості. Метою питань для самоконтролю мають бути активізація процесів засвоєння та закріплення знань, умінь і навичок. Питання для самоконтролю мають бути спрямовані на розвиток самостійного мислення студентів із використанням елементів проблемного навчання й тестового контролю. На відміну від питань контрольних робіт вони не повинні бути узагальнюючими, а мають стосуватися конкретного матеріалу.

Отже, можемо стверджувати, що навчально-методичний посібник є виданням, яке передбачає роз'яснення з тем (змістовних модулів), розділів (блоків змістовних модулів), певних питань навчальної дисципліни з методикою виконання окремих завдань, певного виду робіт тощо. Він передбачає наявність викладеної методики навчальних дій студентів, пояснення їхніх дій при виконанні конкретних завдань. Таке видання має включати різні вказівки, поради, інструкції або алгоритми дій, пам'ятки, питання, вправи, завдання, педагогічні тести тощо. Створюється навчально-методичний посібник для надання допомоги студентам під час їхньої

самостійної роботи з певної навчальної дисципліни. Такий посібник може розроблятися й для надання допомоги студентам під час практик, при написанні курсових робіт (проектів) та кваліфікаційних робіт тощо. При цьому він матиме певні особливості, що витікають зі змісту зазначених навчальних заходів.

Третім аспектом реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної роботи студентів є створення умов самодіагностики студентів.

Враховуючи те, що самостійна робота студентів сьогодні є однією з пріоритетних форм організації освітнього процесу ЗВО і потребує досить серйозної уваги з боку науково-педагогічних працівників, а також те, що вирішальним в її організації є механізм і методика цього процесу, ми проводимо роботу щодо створення та запровадження комп'ютерного програмного продукту «СОКРАТ» в систему організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

В основу створення цього продукту покладається використання тестових завдань, які формують самооцінку знань здобувачів вищої освіти з тем навчальних дисциплін, оскільки, на нашу думку, формуючий тест – це тест, який має супроводжуватися конкретними рекомендаціями студенту для виправлення виявлених помилок у процесі самоконтролю. Завдяки цьому здобувачі вищої освіти зможуть самостійно контролювати набуті знання та вміння в межах підготовки до певного контролю. На самих же контролях ми пропонуємо використовувати звичайні різнорівневі педагогічні тести діагностичного характеру.

Таким чином, діагностичному тестуванню обов'язково має передувати робота здобувачів вищої освіти з комп'ютерним програмним продуктом «СОКРАТ». Це обумовлюється тим, що після формуючого самотестування кожен студент може виявити систематичні помилки або прогалини та підвищити рівень своєї підготовленості до відповідного контролю.

Звісно ж, *тестові завдання формувального типу* мають відрізнятися від *тестових завдань діагностичного типу*, тому розглянемо приклади створення таких тестових завдань.

Приклад тестового завдання формувального типу.

Скільки існує етапів становлення педагогіки як науки?

А. Чотири; В. Два; С. Вісім; D. Три.

Правильна відповідь – А.

Приклад тестового завдання діагностичного типу.

ВИБЕРІТЬ ПРАВИЛЬНУ ВІДПОВІДНІСТЬ ПОСЛІДОВНОСТІ ТА НАЗВ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ:

А. Перший – формування поглядів у межах філософського-педагогічних творів.

Другий – зародження ідей в руслі філософських та релігійних вчень.

Третій – розвиток народної думки.

Четвертий – розвиток педагогіки як самостійної науки.

В. Перший – розвиток народної думки.

Другий – зародження ідей в руслі філософських та релігійних вчень.

Третій – формування поглядів у межах філософського-педагогічних творів.

Четвертий – розвиток педагогіки як самостійної науки.

С. Перший – розвиток народної думки.

Другий – формування поглядів у межах філософського-педагогічних творів.

Третій – зародження ідей в руслі філософських та релігійних вчень.

Четвертий – розвиток педагогіки як самостійної науки.

Д. Перший – формування поглядів у межах філософського-педагогічних творів.

Другий – зародження ідей в руслі філософських та релігійних вчень.

Третій – розвиток народної думки.

Четвертий – розвиток педагогіки як самостійної науки.

Правильна відповідь – В.

При створенні комп'ютерного програмного продукту «СОКРАТ» використовуються узагальнення, викладені в монографії [34].

Програмна реалізація виконується за допомогою інструментальних засобів пакету Delphi.

Запропонований комп'ютерний програмний продукт «СОКРАТ» призначений для своєчасної самодіагностики знань здобувачів вищої освіти у режимі діалогу з комп'ютером при підготовці до відповідних контролів з навчальних дисциплін. Він може виконувати функції самоконтролю автономно й у складі комплексної системи педагогічного контролю в умовах кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу у ЗВО.

В рамках договору про творчу співпрацю між факультетом психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, до складу якого входить кафедра педагогіки, та кафедрою психоло-

гії і педагогіки Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба триває пілотний проект запровадження комп'ютерного програмного продукту «СОКРАТ», який проходить експериментальну апробацію на прикладі навчальної дисципліни «Основи педагогіки».

Здобувачеві вищої освіти пропонується певна кількість тестових завдань, на які він повинен відповісти в рамках підготовки до певного семінарського заняття. Зазвичай до кожного питання дається кілька варіантів відповіді, з яких треба обрати правильну. Підсумовуванням балів за відповіді визначається загальний бал, на основі якого робиться висновок про рівень підготовленості здобувача вищої освіти до певного контролю.

При створенні програмного продукту «СОКРАТ» ми прийняли рішення про застосування тестів закритого типу з єдиною правильною відповіддю та використанням для оцінки рівня знань у відсотках і в балах системи ECTS [33].

Оцінка у відсотках – це відношення кількості правильних відповідей тесту до загальної кількості завдань перемножено на 100.

Оцінка в балах: 90–100 – «відмінно»; 75–89 – «добре»; 60–74 – «задовільно»; 35–59 – «погано»; 0–34 – «дуже погано».

Система «СОКРАТ» складається з двох модулів: модуль «SOKRAT_P» (1-й модуль) і модуль «SOKRAT_R» (2-й модуль). За допомогою першого модуля виконується підготовча робота з комп'ютерним програмним продуктом, другий модуль реалізує функції самодіагностики та у подальшому педагогічного контролю. На етапі адаптації системи «СОКРАТ» прийнято рішення тимчасово об'єднати ці модулі в один під управлінням диспетчера системи. Перший модуль «SOKRAT_P» здобувачам вищої освіти недоступний.

У комплект поставки комп'ютерного програмного продукту «СОКРАТ» для користувачів на сьогодні входять такі файли:

Sokrat_R.exe – виконавчий багатофункціональний файл; він забезпечує і підготовчу роботу, і процес тестування і виведення результатів після їх обробки.

Sprav1.txt, ..., Sprav5.txt – файли довідкової підсистеми в складі «СОКРАТ». Звернення до довідкової системи виконується клавішею F1 з вікна заставки.

Для тестових завдань передбачені спеціальні файли. Даний варіант програмного продукту може включати до п'яти розділів (блоків змістових модулів). Налагодження комп'ютерного програмного продукту виконується за допомогою модуля «SOKRAT_P».

Файли тестових завдань такі: T_Mod1.txt, T_Mod2.txt, . . . , T_Mod5.txt. Для збереження результатів тестування передбачені спеціальні файли.

Вимоги до комп'ютерного програмного продукту тестування.

В результаті аналізу тестів були сформульовані такі вимоги до керуючої програми і системи тестових завдань:

1. Програма має забезпечити роботу з тестом довільної довжини, тобто без обмежень на кількість питань (завдань) в тесті.

2. У цьому варіанті програми «СОКРАТ» питання не супроводжуються ілюстрацією.

3. До кожного тестового завдання може бути до п'яти можливих варіантів відповідей. За правильну відповідь присвоюється 1, за неправильну – 0.

4. Результат тестування має бути віднесений до одного з п'яти рівнів. Перевага надається шкалою ECTS (Це буде реалізовано при завершенні всіх експериментальних робіт).

5. Питання тесту мають знаходитись у файлі, створеному за допомогою доступного редактора тексту.

6. Програма має бути інваріантна до різних тестів, тобто зміни в тесті не повинні вимагати зміни програми.

7. Програма не повинна забезпечувати повернення до попереднього запитання. Якщо питання запропоновано, то на нього має бути дана відповідь, потім перехід до чергового завдання.

На цей час роботи по апробації «СОКРАТ» тривають. І головна проблема полягає в підвищенні валідності і надійності тестових завдань.

Сутність роботи модуля «SOKRAT_R» в системі «СОКРАТ».

Після запуску програмного продукту та натискання клавіші «Enter» виконується перехід до наступного вікна, яке містить головне меню програми і перелік доступних розділів навчальної дисципліни.

Головне меню містить такі команди: початок роботи, робота з розділами, режими роботи, вихід.

У довідковій системі пояснюються всі команди меню.

Після вибору студентом клавіші з обраною відповіддю програма автоматично переходить до вікна з наступним тестовим завданням. І так до завершення тестування. Тобто перехід до чергового тестового завдання виконується після вибору номера відповіді (1, 2, 3 або 4) в панелі «Номери відповідей».

Після відповіді на останнє тестове завдання певної теми студент потрапляє у діалогове вікно «Результати самодіагностики», де отримує відповідну характеристику за результатами самодіагностики. Наприклад, *Ваш результат – 35,3%, такий результат має Вас повідомити*

про неглибокі знання теми. Для підвищення рівня знань, будь-ласка скористайтесь навчальним посібником «Основи педагогіки» та переконайтесь повторною самодіагностикою про результати Вашої самостійної роботи. У цьому ж вікні визначено довідкові клавіші F7 і F9, за допомогою яких студент може отримати інформацію про рекомендоване джерело інформації стосовно неправильно зроблених відповідей.

При натисканні студентом клавіші F7 з'являється аналогове вікно «Рекомендовані джерела інформації щодо неправильно зроблених відповідей».

При натисканні студентом клавіші F9 висвітлюється аналогове вікно з підсумковим протоколом самодіагностики студента, в якому висвітлюється така інформація: дата та час самоконтролю, тривалість тестування, тема навчальної дисципліни, кількість тестових завдань у тесті, кількість та відсоток правильних відповідей, номери неправильних відповідей.

Інформація, що міститься в цьому протоколі дозволяє студенту оцінити свої знання і дізнатися про ті завдання тесту (їх номери), на які він дав невірні відповіді. Це дозволяє при самостійній роботі усунути прогалини в знаннях, оскільки в довідковій системі програми для кожного тестового завдання вказані відповідні сторінки навчального посібника «Основи педагогіки». Студент також може скористатися іншими джерелами інформації з Інтернет-ресурсу, що рекомендується НПП для самостійної роботи.

Запровадження в систему організації самостійної позааудиторної роботи студентів комп'ютерного програмного продукту «СОКРАТ» пов'язане з розвитком сучасних інформаційних технологій та спрямовано на самоперевірку їхніх знань для підвищення рівня мотивації навчально-пізнавальної діяльності під час самостійної роботи.

Використання програмного продукту не є панацеєю, а лише складовою комплексного вирішення проблеми реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної роботи студентів.

Проведені нами в межах розділу дослідження дають підстави стверджувати:

1. Освіта є основою розвитку суспільства, тому питання, що пов'язані із забезпеченням її якості, мають провідне значення для держави. Сучасна система організації освітнього процесу у вищій школі має бути спрямована на формування у студентської молоді прагнення до самовдосконалення та саморозвитку через самостійну навчально-пізнавальну діяльність, що має включати такі дії, як самомотивація, самоорганізація, самоконтроль, саморегуляція, самооцінка. Однак наявна у вищій школі України система організації

самостійної роботи студентів поки що не повною мірою відповідає сучасним вимогам і не дає змоги організувати освітній процес таким чином, щоб створити належні умови для здобувачів вищої освіти працювати самостійно систематично з максимальним проявом своїх творчих здібностей.

2. Організацію самостійної роботи студентів необхідно розглядати як засіб створення педагогічних та організаційно-педагогічних умов для пізнавальної діяльності студентів, що безпосередньо пов'язані зі змістом навчання.

Враховуючи те, що самостійна робота студента має діяльнісний характер, в її структурі можна виокремити такі компоненти: мотиваційний, постановки мети та завдань, вибір методів їх виконання, виконавча та діагностична складові. Виходячи з цього основними умовами забезпечення успішної самостійної роботи студентів мають бути: умотивованість навчальних завдань; чітка постановка пізнавальних завдань; методика виконання кожної конкретної самостійної роботи та володіння студентами способами її виконання; чітке й усвідомлене визначення НПП обсягу самостійної роботи та термінів її представлення, а також форми звітності; визначення консультативно-методичної допомоги студентам (установчої), шкала та критерії оцінювання; система контролю.

3. Треба чітко усвідомлювати, що організація самостійної роботи студентів не має зводитись тільки до створення так званої бази знань і проведення контрольних заходів для відстежування результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Головним тут є створення педагогічних і організаційно-педагогічних умов чіткого й безперервного навчання, побудованих, по-перше, на методичній та статичній системах організації самостійної роботи студентів; по-друге, з урахуванням самоосвіти майбутніх фахівців із вищою освітою; по-третє, створення оптимального середовища для розкриття здатностей і спроможностей кожного студента.

4. Організація та управління навчально-пізнавальною діяльністю студента виступає як систематично й організаційно вибудована технологія поетапного накопичення ним знань, що повсякденно використовуються у навчанні.

5. Для отримання якісного продукту у результаті здійснення самостійної роботи доцільно працювати за такою схемою: постановка мети → виявлення вихідних даних, їх аналіз → вибір способу досягнення мети → виконання дій → проведення самоконтролю → коригування досягнення мети → коригування виконання дій. Така послідовність сприятиме розвитку творчих здібностей студента, цілеспрямованос-

ті, відповідальності, наполегливості, дисциплінованості. За цих умов науково-педагогічний працівник зможе більше впливати на процес формування майбутнього фахівця.

6. Аналіз психолого-педагогічних та інших джерел інформації свідчить про те, що зусиллями науковців і практиків створене підґрунття для впровадження компетентнісного підходу в організації самостійної роботи студентів.

7. Реалізація компетентнісного підходу в організації самостійної роботи студентів передбачає створення таких організаційних та організаційно-педагогічних умов навчально-пізнавальної діяльності студентів, за яких кожен із них може максимально реалізувати не тільки свої знання, а й особистісні та творчі здібності, демонструючи достатній рівень самостійності, а саме: усвідомлення значущості самостійної роботи як передумови формування важливих професійних якостей майбутнього фахівця – самостійність прийняття рішення, уміння обирати оптимальне рішення професійних проблем, відповідальність, креативність, аналітичність мислення тощо; мотивація студентів щодо самостійної роботи; створення належного навчально-методичного забезпечення, яке б містило чіткий алгоритм виконання поставлених перед студентом завдань, методики їх виконання, презентації результатів їх опрацювання; зміщення акцентів з репродуктивної діяльності при виконанні самостійної роботи на творчо-пошукову, аналітичну; поширення використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при виконанні завдань самостійної роботи; готовність НПП до реалізації сучасних підходів в організації СРС; створення факультативних навчальних дисциплін, у рамках яких НПП мали б можливість підготувати студентів до формування позитивного, відповідального ставлення до самостійної роботи, оволодіння уміннями та навичками самостійної діяльності, здатності вибудовувати алгоритмом її виконання (наприклад, дисципліна «Педагогіка успіху у навчанні»).

8. Одним із важливих аспектів організації самостійної роботи студентів є створення з кожної навчальної дисципліни навчально-методичного посібника, в якому було б відображено: короткий опис навчальної дисципліни; плани всіх практичних видів занять (семінарів, практичних занять, лабораторних робіт), що передбачені робочою програмою навчальної дисципліни; рекомендовані джерела інформації; завдання для підготовки до практичних видів занять; індивідуальні завдання для самостійної роботи студентів; тематичний глосарій; загальні методичні поради та вказівки студентам; методичні поради, вказівки та рекомендації студентам стосовно кожної теми та

тем практичних видів занять; поради й інструментарій самодіагностики власних досягнень студентів; методика контролю успішності навчання. Всі зазначені складові посібника мають бути представлені як чітка єдина система.

9. Важливим елементом організації самостійної роботи студента є самодіагностика результатів його навчально-пізнавальної діяльності, що передбачає виявлення сформованості вмінь обирати спосіб вирішення поставленого перед ним завдання, здійснювати сам процес вирішувати це завдання і правильно оцінювати результат рішення.

З точки зору компетентнісного підходу одним із складових системи самодіагностики може бути створений комп'ютерний програмний продукт, що за результатами самотестування надавав би студенту не тільки відповідну характеристику за результатами самодіагностики, а й необхідні рекомендації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 7

1. Алханов А. Самостоятельная работа студента. *Высшее образование в России*. № 11. 2005. С. 86–89.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 191 с.
3. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32> (дата звернення: 23.03.2020)
4. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис. ... доктор. пед. наук: 13.00.02. К., 2017. 531 с.
5. Бобылев В., Прахова Т., Янчекнов А. Модель и организационная структура системы управления качеством подготовки специалистов. *Стандарты и качество*. 2003. № 8. С. 85–86.
6. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2008. 27 с.
7. Броннікова В. Б. Формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2018. 313 с.
8. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с. URL: <http://lib.maupfib.kg/wp-content/uploads/Bulanova-Toporkova-M.-red.-Pedagogika-i-psikhologiya-vysshey-shkoly.pdf> (дата звернення 04.03.2020)
9. Воевідко Л. М. Самостійна робота студентів: стрижнева компонента фахової підготовки. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_

- FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nzspp_2015_1_5.pdf (дата звернення: 14.02.2020)
10. Волошина Т. В. Використання гібридного хмаро орієнтованого навчального середовища для формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. К., 2018. 24 с.
 11. Герасименко Н. О. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів в процесі навчання іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2012. 215 с.
 12. Головка Н. Самостійна робота як складова навчального процесу у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. Вип. 2. С. 19–22.
 13. Гончарова Є. Роль самостійної роботи у процесі формування фахово орієнтованих компетентностей студентів ЗВО України. *Педагогічні науки*. 2019. № 73. С. 67–71.
 14. Грицюк Л. К., Сирук Н. В. Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. URL: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1010/3/Gritsyuk.pdf> (дата звернення: 12.02.2020)
 15. Гурська О. Місце та роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2903/1/Gurska.pdf> (дата звернення: 14.02.2020)
 16. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
 17. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
 18. Егоров В. В., Скибицкий Э. Г., Храпченков В. Г. Педагогика высшей школы: учебное пособие. Новосибирск: САФБД, 2008. 260 с.
 19. Завдання для самостійної роботи студента і методичні рекомендації щодо їх виконання з навчальної дисципліни «Дискретний аналіз». Львів, 2017. URL: <https://financial.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/09/%d0%94%d1%96%d0%bd%d0%b4%d0%b8%d0%b2%d1%96%d0%b4%d1%83%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%b0-%d1%80%d0%be%d0%b1%d0%be%d1%82%d0%b0-1.pdf> (дата звернення: 03.03.2020)
 20. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 27.02.2020)
 21. Зимняя И. А. Элементарный курс педагогической психологии: учебное пособие для слушателей курсов повышения педагогической квалификации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. 111 с.
 22. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.
 23. Коваленко Н. А. Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни «Університетська освіта» (для бакалаврів). К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 28 с.

24. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.
25. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Дон: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
26. Козаченко Н. Ю., Комишан А. І. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів – ключова складова кредитно-модульної системи організації навчального процесу. *Проблеми інж.-пед. освіти*. 2008. № 20. С. 101–108.
27. Королюк О. М. Самостійна робота студентів коледжів як засіб формування особистості майбутнього фахівця. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11364/1/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D1%81%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf> (дата звернення: 20.02.2020)
28. Комишан А. І. Комп'ютерна програма педагогічного тестування для самодіагностики курсантів з навчальних дисциплін. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, педагогіка, психологія*. Харків: НТУ «ХПІ», 2016. № 2. С. 53–67.
29. Комишан А. І. Методична робота науково-педагогічних працівників та інформаційно-методичне забезпечення навчальних дисциплін й інших навчальних заходів як чинники якості підготовки компетентних фахівців. *Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Інтеграція освіти, науки та виробництва – запорука ефективності навчального процесу: X Всеукр. наук.-метод. конф., 27 вересня 2013 р.* Харків: ХДУХТ, 2013. С. 369–370.
30. Комишан А. І. Педагогічна діагностика досягнень студентів з навчальних дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Випуск 15 / Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка; гол. ред. П. С. Каньоса. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2014. С. 49–57.
31. Комишан А. І. Професійна компетентність та підвищення кваліфікації педагогів вищої школи: взаємозв'язок і обумовленість. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2013. Вип. 33 (86). С. 574–581.
32. Комишан А. І., Хударковський К. І. Запровадження компетентнісного підходу до системи вищої освіти на основі визначення змісту підготовки майбутніх фахівців. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Випуск 13 / Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка; гол. ред. П. С. Каньоса. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2013. С. 76–84.
33. Комишан А. І., Хударковський К. І., Челпанов О. С. Діагностика освітньої діяльності студентів на основі рейтингового підходу: теорія, методологія, практика: монографія. Харків: Новий колегіум, 2011. 297 с.
34. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологи*. 2004. № 5. С. 3–11.
35. Ляхощка Л. Л. Самостійна робота у вищій та післядипломній освіті. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/6/11lyahse.pdf> (дата звернення: 19.02.2020)

36. Мазур И. И., Шапиро В. Д. Управление качеством: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Упр. качеством». 5-е изд., стер. М.: Омега-Л, 2008. 399 с.
37. Мальований Ю. Післямова до стандарту. *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 2–4.
38. Методичні вказівки до самостійної роботи студентів з дисципліни «Метрологія, стандартизація, сертифікація, атестація та контроль якості в дорожній галузі» для студентів спеціальності «Автомобільні дороги та аеродроми». Харків, 2016. URL: metodZmetrologiaZsrsZ5Dmag.pdf (дата звернення: 07.04.2020)
39. Методичні вказівки щодо організації самостійної роботи студентів з дисципліни «Фінансове посередництво» зі спеціальності 8.072.00.04 – «Фінанси та страхування». Суми, 2017. URL: http://banking.uabs.sumdu.edu.ua/images/department/banking/discip/fpos/2017/Sam_rob_fp_17.pdf (дата звернення: 21.02.2020)
40. Методичні рекомендації для самостійної роботи з навчальної дисципліни «Методика викладання у ВНЗ» для здобувачів ступеня вищої освіти «Магістр» зі спеціальності 181 «Харчові технології» / Г. Г. Тараненко Мелітополь, ТДАТУ, 2016. 32 с.
41. Методичні рекомендації до виконання самостійної роботи студентів з дисципліни «Радіотехніка і електроніка з елементами електротехніки» для курсантів (студентів) напряму: 6.070104 «Морський та річковий транспорт» професійного спрямування «Судноводіння» денної та заочної форм навчання / Г. Г. Дощенко. Херсон: ХДМА, 2014. 17 с.
42. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів / Додаток 1 до наказу МОНУ № 588 від 27.06.2008р. URL: <https://www.univer.kharkov.ua/docs/publish/nakaz588.pdf> (дата звернення: 22.03.2020)
43. Найдьонов І. М. Методичні матеріали щодо забезпечення самостійної роботи студентів з навчального курсу «Методика викладання у вищій школі». К.: МАУП, 2016. 45 с.
44. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268.
45. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах: дис. ... доктор. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2016. 483 с.
46. Національний стандарт України. Інформація та документація. ВИДАННЯ. ОСНОВНІ ВИДИ. Терміни та визначення понять ДСТУ 3017:2015. Київ. ДП «УкрНДНЦ». 2016. URL: http://ksv.do.am/GOST/dstu_3017-2015.pdf (дата звернення: 25.03.2020)
47. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі: підручник / І. В. Біжан та ін. Харків, ХВУ, 2001. 410 с.
48. Палеха О. М. Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2016. 21 с.

49. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
50. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Второе изд., дополн. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2005. 144 с.
51. Плющ В. М. Самостійна робота студентів як одна із форм самоосвіти студентів. 2019. *Наукові записки*. № 143. С. 168–173.
52. Порядок надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України (затверджено наказом МОН України від 17.06.2008 № 537) (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 1006 (з1165-14) від 09.09.2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0628-08> (дата звернення: 31.03.2020)
53. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187» від 10 травня 2018 р. № 347. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347-2018-%D0%BF> (дата звернення: 02.04.2020)
54. Савеліхіна І. Самостійна робота студентів як основа пізнавальної діяльності у формуванні висококваліфікованих фахівців. *Молодь і ринок*. 2019. № 5. С. 121–125.
55. Салі О. В. Самостійна робота студентів як засіб формування комунікативно-інтерактивної компетентності. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/711/836> (дата звернення: 20.02.2020)
56. Самостійна робота з курсу «Педагогіка та психологія вищої школи»: навч.-метод. посібник / В. І. Староста, О. Ф. Яцина; за ред. В. І. Старости. Ужгород : ШАРК-АУТДОР, 2014. 136 с.
57. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
58. Симоненко Н. О. Сучасні тенденції організації самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. № 67. С. 54–58.
59. Сінельников І., Остапенко Л. Самостійна робота як складова формування професійної майстерності студента-вокаліста. 2018. *Нова педагогічна думка*. № 3 (95). С. 148–151.
60. Сологуб В. А. Організація самостійної роботи студентів як складова професійної підготовки майбутніх провізорів. *Art of medicine*. 2019. № 2 (10). С. 136–139.
61. Соя О. М. Формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 290 с.
62. Трушева С. С. Методичні вказівки до самостійної роботи з навчальної дисципліни «Біологічні системи землеробства» студентів спеціальності 201 «Агрономія». Рівне: НУБГП, 2017. 11 с.

63. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М.: Альта-Принт, 2007. VIII, 1239 с.
64. Хом'як І. Самостійна робота в системі навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2016. № 1(1). С. 90–95.
65. Циммерман Г. А. Форми організації самостійної роботи студентів з дисциплін напряму «Комп'ютерні науки». URL: <http://epkznu.com/wp-content/uploads/2016/10/орми-організації-самостійної-роботи-студентів.pdf> (дата звернення: 12.02.2020).
66. Червонська Л. М., Пащенко І. М. Методичні рекомендації до самостійної роботи студентів з дисципліни «Постановка голосу». Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2019. 40 с.
67. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 448 с.
68. Швець Д. Є., Швець Є. Я. Керованість самостійною роботою студентів як шлях для підвищення якості освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2010. № 41. С. 203–207.
69. Шевчук М. О., Киричок І. І., Новгородська Ю. Г. Проблеми управління самостійною роботою студентів вищих навчальних закладів. *Молодий вчений*. 2018. № 1. С. 407–421.

REFERENCES TO THE CHAPTER 7

1. Alkhanov A. Student's individual work. *Higher education in Russia*. No 11. 2005. P. 86–89.
2. Bespalko V. P. The terms of pedagogical technology. М.: Pedagogika, 1989. 191 p.
3. Bekh I. D. Competence approach in modern education. URL: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-> (access date 03.23.2020)
4. Bykonya O. P. Theoretical and methodological principles of individual extracurricular work in English for students of economic specialties: author's abstract dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Kyiv, 2017. 531 p.
5. Bobylev V., Prakhova T., Yancheknov A. Model and organizational structure of the quality management system for training specialists. *Standards and quality*. 2003. No 8. P. 85–86.
6. Boyko N. I. Organization of independent work of students of higher educational institutions in the conditions of application of information and communication technologies: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Kyiv, 2008. 27 p.
7. Bronnikova V. B. Formation of readiness of a future teacher of vocational school to the organization of individual work of pupils: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Kyiv, 2018. 313 p.

8. Bulanova-Toporkova M. V. *Pedagogy and Psychology of Higher Education: Textbook*. Rostov-on-Don: Phoenix, 2002. 544 p. URL: <http://lib.maupfib.kg/wp-content/uploads/Bulanova-Toporkova-M.-red.-Pedagogika-i-psikhologiya-vysshey-shkoly.pdf> (access date 03.04.2020).
9. Voevidko L. M. Independent work of students: the core component of professional training. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nzsp5.202015_1_5.pdf (access date 14.02.2020)
10. Voloshina T. V. The use of a hybrid cloud-based learning environment for the formation of self-educational competence of future information technology professionals: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.10. Kyiv, 2018. 24 p.
11. Gerasimenko N. O. Didactic conditions for the organization of independent work of students of pedagogical universities in the process of learning foreign languages: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.09. Kriviy Rig, 2012. 215 p.
12. Golovko N. Independent work as a component of the educational process in high school. *Kyiv Taras Shevchenko National University Journal. Pedagogy*. 2015. Issue 2. P. 19–22.
13. Goncharova E. The role of independent work in the formation of professionally oriented competencies of students of higher education institutions of Ukraine. *Pedagogical sciences*. 2019. No 73. P. 67–71.
14. Hrytsiuk L. K., Syruk N. V. Organization of independent work of students in the educational process of higher education. URL: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1010/3/Gritsyuk.pdf> (access date: 12.02.2020).
15. Gurska O. The place and role of independent work of students in the educational process. URL: <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2903/1/Gurska.pdf> (access date: 14.02.2020).
16. State standards of professional education: theory and methodology: a monograph / editor: N. G. Nichkalo. Khmelnytsky: TUP, 2002. 334 p.
17. Dubasenyuk O. A. Conceptual approaches to professional and pedagogical training of a modern teacher. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after I. Franko, 2011. 114 p.
18. Egorov V. V., Skibitsky E. G., Khrapchenkov V. G. *Pedagogy of higher school: textbook*. Novosibirsk: SAFBD, 2008. 260.
19. Tasks for individual work of a student and methodical recommendations on their performance in the discipline "Discrete Analysis". Lviv, 2017. URL: https://financial.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/09/%d0%94%d0%90_%d1%96%d0%bd%d0%b4%d0%b8% d0% b2% d1% 96% d0% b4% d1% 83% d0% b0% d0% bb% d1% 8c% d0% bd% d0% b0-% d1% 80% d0% be% d0% b1% d0% be% d1% 82% d0% b0-1.pdf (access date: 03.03.2020).
20. Law of Ukraine "On Higher Education" of 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (access date: 27.02.2020).

21. Zimnyaya I. A. Elementary course of pedagogical psychology: textbook for students of advanced training courses. M.: Research Center for Quality Training, 1992. 111 p.
22. Ivanov D. Competences and competence approach in modern education. M.: Chistye prudy, 2007. 32 .
23. Kovalenko N. A. Methodical recommendations for individual work of students in the discipline "University Education" (for bachelors). K.: DP "Publishing House "Staff", 2009. 28 p.
24. Koval L. V. Professional training of future primary school teachers: technological component: monograph. Donetsk: Yugo-Vostok, 2009. 375 p.
25. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Dictionary of pedagogy. Moscow: ICC "MarT"; Rostov-on-Don: MarT Publishing Center, 2005. 448 p.
26. Kozachenko N. Y., Komyshan A. I. Independent educational and cognitive activity of students – a key component of the credit-module system of the educational process. *Problems of engineering-pedagogical education*. 2008. No 20. P. 101–108.
27. Korolyuk O. M. Individual work of college students as a means of forming the personality of a future specialist. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11364/1/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D1%81%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf> (access date: 20.02.2020).
28. Komyshan A. I. Computer program of pedagogical testing for self-diagnosis of cadets in academic disciplines. *Theory and practice of social systems management: philosophy, pedagogy, psychology*. Kharkiv: NTU "KhPI", 2016. No 2. P. 53–67.
29. Komyshan A. I. Methodical work of scientific and pedagogical workers and informational-methodical support of educational disciplines and other educational activities as factors of quality of preparation of competent experts. Modernization of higher education and problems of quality management of training. Integration of education, science and production – the key to the effectiveness of the educational process: X All-Ukrainian Scientific Methodical Conference, September 27, 2013. Kharkiv: KhDUHT, 2013. P. 369–370.
30. Komyshan A. I. Pedagogical diagnosis of students' achievements in academic disciplines. *Pedagogical education: theory and practice*. Issue 15 / Kamyanets-Podilsky National University named after I. Ogienko; editor-in-chief P. S. Kanyosa. Kamyanets-Podilsky: Publisher: Zvoleyko D. G., 2014. P. 49–57.
31. Komyshan A. I. Professional competence and professional development of higher school teachers: the relationship and conditionality. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*. Zaporizhya 2013. Issue 33 (86). P. 574–581.
32. Komyshan A. I., Khudarkovsky K. I. Introduction of a competence-based approach to the system of higher education based on determining the content of training of future professionals. *Pedagogical education: theory and practice*. Issue 13 / Kamyanets-Podilsky National University named after I. Ogienko; editor-in-chief: P. S. Kanyosa. Kamyanets-Podilsky: Publisher: Zvoleyko D. G., 2013. P. 76–84.

33. Komyshan A. I., Khudarkovsky K. I., Chelpanov O. S. Diagnosis of educational activities of students on the basis of the rating approach: theory, methodology, practice: monograph. Kharkiv: New Collegium, 2011. 297 p.
34. Lebedev O. E. Competence approach in education. *School technologists*. 2004. No 5. P. 3–11.
35. Lyakhotska L. L. Independent work in higher and postgraduate education. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/6/11lyahce.pdf> (access date: 19.02.2020).
36. Mazur I. I., Shapiro V. D. Quality management: textbook. manual for university students majoring in «Management. quality». 5th edition, M.: Omega-L Publishing House, 2008. 399 p.
37. Painted Y. Afterword to the standard. *The path of education*. 2005. No 3. P. 2–4.
38. Methodical instructions for individual work of students in the discipline «Metrology, standardization, certification and quality control in the road industry» for students majoring in «Roads and airfields». Kharkiv, 2016. URL: metodZmetrologiaZsrsZ5Dmag.pdf (access date: 07.04.2020).
39. Methodical instructions on the organization of individual work of students in the discipline «Financial Intermediation» in the specialty 8.072.00.04 – «Finance and Insurance». Sumy, 2017. URL: http://banking.uabs.sumdu.edu.ua/images/department/banking/discip/fpos/2017/Sam_rob_fp_17.pdf (access date: 21.02.2020).
40. Methodical recommendations for individual work on the subject «Methods of teaching in higher education» for applicants for higher education degree»Master» in the specialty 181 «Food Technology» / G. G. Taranenko Melitopol, TSATU, 2016. 32 p.
41. Methodical recommendations for individual work of students in the discipline «Radio Engineering and Electronics with Elements of Electrical Engineering» for cadets (students) of the speciality: 6.070104 «Sea and river transport» professional direction «Navigation» full-time and part-time / G. G. Doschenko. Kherson: HDMA, 2014. 17 p.
42. Methodical recommendations on the structure, content and scope of textbooks and manuals for higher education institutions / Appendix 1 to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 588 from 27.06.2008. URL: <https://www.univer.kharkov.ua/docs/publish/nakaz588.pdf> (access date: 22.03.2020).
43. Naidenov I. M. Methodical materials to ensure independent work of students in the course «Methods of teaching in higher education.» K.: MAUP, 2016. 45 p.
44. Nagornaya N. V. Formation of students' concepts of competence and competency. *Education and culture*. 2007. No 1–2 (11–12). P. 266–268.
45. Nagrybelna I. A. Individual work in the system of preparation of future teachers for teaching Ukrainian language in primary school: dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Kherson, 2016. 483 p.
46. National standard of Ukraine. Information and documentation. EDITION. MAIN TYPES. Terms and definitions of DSTU 3017: 2015. Kiev. DP «UkrNDNC». 2016. URL: http://ksv.do.am/GOST/dstu_3017-2015.pdf (access date: 25.03.2020).

47. Organization of educational process, methodical and scientific work in higher military school. Textbook / I. V. Bizhan and others. Kharkiv, HVU. 2001. 410 p.
48. Palekha O. M. Organization of independent extracurricular work of future foreign language teachers in higher educational institutions of Great Britain: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Kyiv, 2016. 21 p.
49. Pedagogy. A textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges / editor P. I. Pidkasisty. M.: Pedagogical Society of Russia, 1998. 640 p.
50. Pidkasisty P. I. Organization of educational and cognitive activities of students. Second edition, Supplement. and rework. M.: Pedagogical Society of Russia, 2005. 144 p.
51. Plushtshs V. M. Individual work of students as one of the forms of self-education of students. 2019. *Scientific notes*. No 143. P. 168–173.
52. Procedure for providing educational literature, teaching aids and training equipment with stamps and certificates of the Ministry of Education and Science of Ukraine (approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 17.06.2008 № 537) (as amended by the order of the Ministry of Education and Science No 1006 (z1165-14) from 09.09.2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0628-08> (access date: 31.03.2020).
53. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On Amendments to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 30, 2015. No 1187» of May 10, 2018 № 347. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347-2018-%D0%BF> (access date: 02.04.2020).
54. Savelikhina I. Individual work of students as a basis of cognitive activity in the formation of highly qualified specialists. *Youth and the market*. 2019. No 5. P. 121–125.
55. Sally O. V. Individual work of students as a means of forming communicative-interactive competence. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/711/836> (access date: 20.02.2020).
56. Individual work on the course «Pedagogy and psychology of higher education»: teaching methodical manual / V. I. Starosta, O. F. Yatsina; editor V. I. Elders. Uzhhorod: SHARK-OUTDOR, 2014. 136 p.
57. Selevko G. Competences and their classification. *Public education*. 2004. No 4. P. 138–143.
58. Symonenko N. O. Modern trends in the organization of individual work of students in higher medical educational institutions of Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. No 67. P. 54–58.
59. Sinelnikov I., Ostapenko L. Individual work as a component of the formation of professional skills of a student-vocalist. 2018. *New pedagogical thought*. No 3 (95). P. 148–151.
60. Sologub V. A. Organization of individual work of students as a component of professional training of future pharmacists. *Art of medicine*. 2019. No 2 (10). P. 136–139.

61. Soya O. M. Formation of culture of individual work of future teachers of mathematics by means of innovative technologies: author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Vinnytsia, 2016. 290 p.
62. Trusheva S. S. Methodical instructions for individual work on the subject «Biological systems of agriculture» of students majoring in 201 «Agronomy». Rivne: NUVGP, 2017. 11 p.
63. Ushakov D. N. Large explanatory dictionary of the modern Russian language. M.: Alta-Print, 2007. VIII, 1239 p.
64. Khomyak I. Individual work in the system of educational activities of students. *Scientific Journal of the Lesia Ukrainka East European National University. Pedagogical sciences*. 2016. No 1 (1). P. 90–95.
65. Zimmerman G. A. Forms of organization of individual work of students in the disciplines of «Computer Science». URL: <http://epkznu.com/wp-content/uploads/2016/10/orimi-organizatsii-amostynoj-roboti-students.pdf> (access date: 12.02.2020).
66. Chervonska L. M., Pashchenko I. M. Methodical recommendations for individual work of students in the discipline «Voice training». Melitopol: Publishing House of the Melitopol City Printing House, 2019. 40 p.
67. Sharipov F. V. Pedagogy and psychology of higher education: textbook. M.: Logos, 2012. 448 p.
68. Shvets D. E., Shvets E. Y. Controllability of individual work of students as a way to improve the quality of education. *Humanitarian Bulletin ZDIA*. 2010. No 41. P. 203–207.
69. Shevchuk M. O., Kirichok I. I., Novgorodskaya Y. G. Problems of management of individual work of students of higher educational institutions. *Young scientist*. 2018. No 1. P. 407–421.

ПІСЛЯМОВА

DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729.9>

Жукова Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-8293>

Іваненко Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, начальник Управління якості освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-8293>

Комишан Анатолій Іванович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7644-4976>

■ **Анотація.** Установлено, що ідеї компетентнісного підходу у вищій освіті
■ стали пріоритетним напрямом наукових досліджень провідних вітчизняних та
■ закордонних науковців і предметом їхнього активного обговорення й широкої дискусії у другій половині XX – на початку XXI століття.

Констатовано, що цифрова компетентність займає важливе місце в системі компетентностей випускника вищої школи. Висвітлено важливі умови розвитку соціальної та полікультурної компетентностей у просторі закладів вищої освіти.

Акцентовано увагу на тому, що з метою успішного формування й розвитку зазначених компетентностей важливими є особливі зусилля учасників освітнього процесу й цілеспрямоване втручання адміністрації закладу вищої освіти до організації процесів навчання і виховання на засадах як компетентнісного, так і системного, особистісно-зорієнтованого, контекстного, імітаційно-ігрового, ситуаційного, діяльнісного й інших підходів.

Доведено, що високий рівень сформованості комунікативної та мовленнєвої компетентностей здобувачів вищої освіти залежить від ефективності упровадження в освітній процес дисциплін, що пов'язані з проблемами культури професійного спілкування.

Визначено, що з метою посилення конкурентноздатності майбутніх фахівців на світовому ринку праці, інтенсивно досліджуються можливості реалізації компетентнісного підходу у вітчизняних закладах вищої освіти з урахуванням змін в організації освітнього процесу на основі вимог європейських освітніх стандартів.

З позиції компетентнісного підходу обґрунтовано умови забезпечення успішної самостійної роботи студентів.

Ключові слова: компетентнісна освіта; компетентнісний підхід в організації самостійної роботи студентів; мовленнєва та комунікативна компетентності; полікультурна компетентність; соціальна компетентність; цифрова компетентність.

У період сьогодення у вітчизняній вищій школі нагальною проблемою є реалізація компетентнісного підходу в цілому й формування компетентнісного фахівця зокрема. Означена потреба обумовлюється необхідністю модернізації системи вищої освіти України, важливістю забезпечення умов для підготовки нової генерації критично мислячих і відповідальних фахівців, готових до постійного самовдосконалення, до життєдіяльності у сучасному суспільстві, ефективної професійної діяльності. Відтак актуалізується необхідність теоретичного аналізу й вивіреного практичного упровадження в освітньому просторі сучасної вищої школи напрацювань українських дослідників стосовно проблеми реалізації компетентнісного підходу.

Установлено, що ідеї компетентнісного підходу у вищій освіті стали пріоритетним напрямом наукових досліджень провідних вітчизняних та закордонних науковців і предметом їхнього активного обговорення та широкої дискусії у другій половині XX ст. – на початку XXI ст. Нині, з метою посилення конкурентноздатності майбутніх фахівців на світовому ринку праці, інтенсивно досліджуються можливості реалізації компетентнісного підходу у вітчизняних закладах вищої освіти з урахуванням змін в організації освітнього процесу на основі вимог європейських освітніх стандартів.

Констатовано, що цифрова компетентність займає важливе місце в системі компетентностей випускника вищої школи. На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій тривають дискусії щодо особливостей організації роботи здобувачів вищої освіти у цифровому просторі. Саме тому набуває значущості визначення загальних компонентів цифрової компетентності. Серед них: інформаційна грамотність; комунікація та співпраця; створення цифрового контенту; розв'язання проблем, що виникають в цифровому просторі зокрема стосовно інформаційної емоційної та фізичної безпеки.

Узагальнення підходів до визначення ролі й місця соціальної та полікультурної компетентностей у моделі майбутнього фахівця дозволяє віднести означені компетентності до складу загальних або ключових. На основі вивчення й аналізу психолого-педагогічних джерел інформації висвітлено важливі умови розвитку соціальної та полікультурної компетентностей у просторі закладів вищої освіти, а саме:

- створення новітнього соціокультурного освітнього поля, де здобувач освіти постає соціокультурною індивідуальністю з позитивною «Я-концепцією»;
- пріоритет гуманістичних та демократичних форм спілкування і моделей активного співробітництва освітян та здобувачів освіти;
- реалізація науково-педагогічними працівниками широкого спектра форм організації навчання й виховання, а також освітніх технік, методів та прийомів;

– залучення здобувачів освіти до набуття досвіду взаємодії з представниками інших культур та формування в них умінь використовувати знання з основ міжкультурної комунікації у власній професійній діяльності.

Акцентовано увагу на тому, що з метою успішного формування й розвитку зазначених компетентностей важливими є особливі зусилля учасників освітнього процесу й цілеспрямоване втручання адміністрації закладу вищої освіти до організації процесів навчання і виховання на засадах як компетентнісного, так і системного, особистісно-зорієнтованого, контекстного, імітаційно-ігрового, ситуаційного, діяльнісного й інших підходів.

Доведено, що високий рівень сформованості комунікативної та мовленнєвої компетентностей здобувачів вищої освіти залежить від ефективності упровадження в освітній процес комплексу дисциплін комунікативного циклу (наприклад, «Основи ефективної комунікації та взаємодії», «Культура спілкування», «Культура професійного спілкування», «Комунікативний тренінг», «Ораторське мистецтво», «Мистецтво вирішення конфліктів» тощо).

При створенні комунікативного освітнього середовища на базі закладів вищої освіти доречно звернути увагу на необхідність:

- розробки психолого-педагогічного і методичного супроводу системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників з урахуванням рівнів їхньої педагогічної майстерності;
- комплексного психолого-педагогічного діагностування рівня сформованості у студентів мовленнєвих здібностей (контроль, перевірку, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки розвитку, визначення траєкторії подальшого вдосконалення).

З позиції компетентнісного підходу обґрунтовано такі умови забезпечення успішної самостійної роботи студентів:

- умотивованість та чітка постановка навчальних завдань;
- створення належного навчально-методичного забезпечення, яке б містило чіткий алгоритм виконання поставлених перед студентом завдань, окреслювало обсяг і терміни представлення СРС, а також форми звітності й методики виконання кожної конкретної самостійної роботи, презентації результатів їх опрацювання;
- оволодіння студентами раціональними/оптимальними способами виконання завдань самостійної роботи;
- деталізована система контролю з чіткою шкалою та критеріями оцінювання, з визначенням консультативно-методичної допомоги студентам;
- зміщення акцентів з репродуктивної діяльності при виконанні самостійної роботи на творчо-пошукову, аналітичну;

- готовність НПП до реалізації сучасних підходів в організації СРС зокрема заохочення студентів до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при виконанні завдань самостійної роботи;
- забезпечення можливості студентів здійснювати самоосвіту, самодіагностику під час організації СРС (створення комп'ютерного програмного продукту, що надавав би здобувачу освіти не тільки результати самодіагностики, а й необхідні рекомендації стосовно покращення рівня сформованості компетентностей (за необхідності);
- створення факультативних навчальних дисциплін, у межах яких НПП мали б можливість підготувати студентів до формування позитивного, відповідального ставлення до самостійної роботи, оволодіння уміннями та навичками самостійної діяльності, здатності вибудовувати алгоритм її виконання (наприклад, запровадження дисципліни «Педагогіка успіху у навчанні»).

За великим рахунком, у монографії далеко не всі аспекти проблеми упровадження компетентнісного підходу у вітчизняній вищій школі були вирішені сповна. Отже, необхідно у перспективі продовжити роботу з дослідження педагогічно доцільних шляхів підготовки компетентного випускника закладів вищої освіти в Україні.

EPILOGUE

Oksana Zhukova, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy of Psychology Faculty. Associate Professor, V. N. Karazin Kharkiv National University room 612, 6 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, edu.pedagogika@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-9724-9598>.

Liudmyla Ivanenko, PhD of Pedagogical Senior Researcher, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Head of the Educational Quality Center V. N. Karazin Kharkiv National University, room 2-69, 4 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, education@karazin.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6000-2273>.

Anatolii Komysan, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, V. N. Karazin Kharkiv National University, room 612, 6 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine, anatole.kom@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7644-4976>.

■ **Abstract.** It is established that the ideas of the competence approach in higher education have become a priority area of research of leading domestic and foreign scientists and the subject of their active and wide discussion in the second half of the XX century – at the beginning of the XXI century.

It is stated that digital competence occupies an important place in the system of competencies of high school graduates. Important conditions for the development of social and multicultural competencies in the space of higher education institutions are highlighted.

Attention is focused on the fact that in order to successfully form and develop these competencies, special efforts of the participants in the educational

process and targeted intervention of the administration of the institution of higher education in the organization of learning and upbringing processes on the basis of both competence-based and systemic, personality-oriented, contextual, imitation-game, situational, activity and other approaches.

It has been proved that a high level of formation of students' communicative and speech competencies depends on the effectiveness of introducing disciplines related to the problems of the culture of professional communication into the educational process.

It is determined that in order to strengthen the competitiveness of future professionals in the global labor market, intensively exploring the possibility of implementing a competency-based approach in domestic higher education institutions, taking into account changes in the educational process based on European educational standards.

From the standpoint of the competence approach, the conditions for ensuring successful independent work of students are substantiated.

Keywords: competence education; competence approach in the organization of independent work of students; speech and communicative competence; multicultural competence; social competence; digital competence.

In the current period in the domestic higher school the urgent problem is the implementation of the competence approach in general and the formation of a competence specialist in particular. This need is due to the need to modernize the higher education system of Ukraine, the importance of providing conditions for training a new generation of critical and responsible professionals, ready for continuous self-improvement, for life in modern society, effective professional activity. Thus, the need for theoretical analysis and verified practical implementation in the educational space of the modern higher school of the achievements of Ukrainian researchers on the problem of implementing the competency approach is actualized.

It is established that the ideas of the competence approach in higher education have become a priority area of research of leading domestic and foreign scientists and the subject of their active discussion and wide discussion in the second half of the twentieth century. – at the beginning of the XXI century. Currently, in order to strengthen the competitiveness of future professionals in the global labor market, intensively exploring the possibility of implementing a competency-based approach in domestic higher education institutions, taking into account changes in the organization of the educational process based on European educational standards.

It was stated that digital competence occupies an important place in the competence system of a graduate of a higher school. At the present stage of development of information and communication technologies, discussions continue regarding the peculiarities of organizing student

work in the digital space. That is why it is important to define the general components of digital competence. Among them: information literacy; communication and cooperation; creation of digital content; solving problems that arise in the digital space, in particular with regard to informational emotional and physical safety.

The generalization of approaches to determining the role and place of social and multicultural competencies in the model of the future specialist allows including these competencies in the composition of general or key. Based on the study and analysis of psychological and pedagogical sources of information, important conditions for the development of social and multicultural competencies in the space of higher education institutions are highlighted, namely:

- Creation of a new socio-cultural educational field, where the applicant for education emerges as a socio-cultural individual with a positive “self-concept”;
- Priority of humanistic and democratic forms of communication and models of active cooperation of educators and students;
- Implementation teaching staff a wide range of forms of organization of training and education, as well as educational techniques, methods and techniques;
- Involvement of students in gaining experience of interaction with representatives of other cultures and the formation of their ability to use knowledge of the basics of intercultural communication in their own professional activities.

Emphasis is placed on the fact that in order to successfully form and develop these competencies, special efforts of participants in the educational process and purposeful intervention of the administration of higher education in the organization of learning and education on the basis of both competence and system, personality-oriented, contextual, imitation-gaming, situational, activity and other approaches.

It has been proven that a high level of formation of students' communicative and speech competencies depends on the effectiveness of introducing a complex of disciplines of the communicative cycle into the educational process (for example, “Basics of Effective Communication and Interaction”, “Culture of Communication”, “Culture of Professional Communication”, “Communication Training”, “Oratory”, “The Art of Conflict Resolution”, etc.).

When creating a communicative educational environment on the basis of higher educational institutions, it is appropriate to pay attention to the need for:

- Development of psychological, pedagogical and methodological support for the system of advanced training of teaching staff, taking into account the levels of their pedagogical skills;

- Complex psychological and pedagogical diagnostics of the level of formation of students' speech abilities (control, verification, accumulation of statistical data, their analysis, identification of the dynamics of development, determination of the trajectory of further improvement).

From the standpoint of the competence approach, the following conditions for ensuring successful individual work of students are substantiated:

- motivation and clear statement of educational tasks;
- creation of appropriate educational and methodical support, which would contain a clear algorithm of performance of tasks set before the student, outline the scope and timing of presentation of individual work of the student, as well as reporting forms and methods of each individual work, presentation of their results;
- mastering by students of rational/optimal ways of performance of tasks of individual work;
- detailed control system with a clear scale and assessment criteria, with the definition of advisory and methodological assistance to students;
- shifting the emphasis from reproductive activities when performing individual work to creative search, analytical;
- readiness of teaching staff to implement modern approaches in the organization of students' individual work, in particular encouraging students to use information and communication technologies in performing tasks of independent work;
- providing students with the opportunity to carry out self-education, self-diagnosis during the organization of students' individual work (creation of a computer software product that would provide the student not only the results of self-diagnosis, but also the necessary recommendations for improving competencies);
- creation of additional courses, within which teachers would have the opportunity to prepare students for the formation of a positive, responsible attitude to individual work, mastering skills and abilities of independent activity, the ability to build an algorithm for its implementation (eg, introduction of the discipline "Pedagogy of learning success").

By and large, not all aspects of the problem of introducing a competency-based approach in the domestic higher school have been fully resolved in the monograph. Therefore, in the future it is necessary to continue work on the study of pedagogically appropriate ways to prepare a competent graduate of higher education institutions in Ukraine.

ДОДАТОК

АНКЕТА АНОНІМНОГО ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ

Шановний студенте!

Кафедра педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна проводить дослідження щодо підвищення якості організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Тому для нас важлива Ваша думка.

Просимо Вас дати щирі та повні відповіді на запитання.

Ми будемо вдячні за відповіді – вони є основою для вироблення відповідних змін щодо покращення організації самостійної роботи студентів з гуманітарних дисциплін.

1. Чи має для Вас значення вміння науково-педагогічних працівників, яких залучено до викладання дисципліни, навчити Вас мислити:

- а) так;
- б) більшою мірою так;
- в) більшою мірою ні;
- г) ні.

2. Чи має для Вас значення вміння науково-педагогічних працівників залучити кожного студента до обговорення тієї чи іншої навчальної проблеми на семінарі?

- а) так;
- б) більшою мірою так;
- в) більшою мірою ні;
- г) ні.

3. Яка форма проведення семінарських занять є, на Вашу думку, найбільш ефективною?

- а) розв'язання практичних завдань;
- б) підготовка доповідей та виступи студентів з питань семінару;
- в) використанням активних та інтерактивних методів навчання з відповідної теми;
- г) Ваш варіант: _____

4. Висловіть Вашу задоволеність рекомендованими джерелами інформації з педагогічних дисциплін:

Інструкція

4 бали – дуже високий рівень оцінюваного показника;

- 3 бали – високий рівень оцінюваного показника;
 2 бали – достатній рівень оцінюваного показника;
 1 бал – низький рівень оцінюваного показника;
 0 балів – дуже низький рівень оцінюваного показника або його відсутність.

Для відповіді Вам необхідно обвести той бал, який відповідає Вашій думці про певний показник.

Показники задоволеності	Бали
Доступність викладу навчального матеріалу	0 1 2 3 4
Формування світогляду у студентів	0 1 2 3 4
Розвиваючий ефект навчального матеріалу	0 1 2 3 4
Спонукально-мотиваційна складова навчально-пізнавальної діяльності студента	0 1 2 3 4
Наявність ілюстрацій (наочність)	0 1 2 3 4
Наявність рекомендацій, роз'яснень, порад тощо	0 1 2 3 4

5. Чи має для Вас значення вміння науково-педагогічних працівників створити умови співпраці в позааудиторній роботі на основі доброзичливого, діяльнісного та компетентнісного підходів?

- а) так;
 б) більшою мірою так;
 в) більшою мірою ні;
 г) ні.

6. Що є принциповим для організації Вашої самостійної роботи з навчальних дисциплін:

- а) вміння науково-педагогічного працівника організувати Вашу навчально-пізнавальну діяльність;
 б) вільне володіння НПП змістом дисципліни;
 в) вміння стимулювати пізнавальну активність та мотивувати студентську аудиторію;
 г) враховувати особистісних якостей студентів.

7. Які з видів самостійної роботи з навчальних дисциплін Ви вважаєте найбільш ефективними?

- а) підготовка доповідей;
 б) підготовка есе;
 в) заповнення таблиць за зразком;
 г) опрацювання джерел інформації згідно з планом певного семінарського заняття;
 д) виконання навчальних завдань у форматі проектної роботи.

8. Які труднощі Ви відчуваєте при підготовці до семінарських занять? _

9. Які чинники впливають на ефективність Вашої самостійної роботи?

- а) Ваша мотивація на навчально-пізнавальну діяльність;
 - б) Ваша максимальна активність;
 - г) Ваша здатність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
 - д) виконання науково-педагогічним працівником консультативної та координаційної функцій.
 - е) Ваш варіант відповіді: _____
-
-

10. Що б Ви вимагали від студентів у першу чергу при організації їхньої самостійної роботи, якби Ви були науково-педагогічним працівником?

- а) більшої самостійності в роботі й у мисленні;
 - б) чіткого відтворення навчального матеріалу;
 - в) якісної підготовки до семінарських занять;
 - г) відповідального ставлення при опрацюванні джерел інформації відповідно до планів семінарських занять;
 - д) Ваш варіант відповіді: _____
-
-
-

11. Що б Ви змінили в організації самостійної роботи студентів у першу чергу, якби Ви були науково-педагогічним працівником?

- а) збільшення консультацій при підготовці до семінарських занять;
 - б) збільшення часу на підготовку до семінарських занять;
 - в) покращення інформаційно-методичного забезпечення;
 - г) Ваш варіант відповіді: _____
-
-
-
-
-

Дякуємо за співпрацю!

-
- C 63 **Competence-based Approach in Higher Education: Theory and Practice** : monograph / the team of authors; edited by O. A. Zhukova, A. I. Komyshan. Kharkiv : V. N. Karazin Kharkiv National University, 2021. – 264 p. DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729>

ISBN 978–966–285–672–9

Based on the analysis of the documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine, a number of scientific and scientific-methodical publications in domestic and foreign publications, the authors' own scientific and pedagogical experience, the monograph examines the range of problems associated with the theory and practice of the competence-based approach in higher education.

The monograph is intended for scientists, research and teaching staff, graduate students and students of higher education.

Key words: communicative competence; competence approach; digital culture; independent work; information and digital technologies; intercultural interaction; professional training; social competence; speech competence professional activity.

Наукове видання

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Монографія

За загальною редакцією О. А. Жукової, А. І. Комишана

Коректор *Л. Є. Стешенко*
Комп'ютерне верстання *Н. О. Ваніна*
Макет обкладинки *О. Д. Чорна*

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 14,9. Наклад 300 пр. Зам. № 261/2020.

Видавець і виготовлювач
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.2009

Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна
Тел. 705-24-32