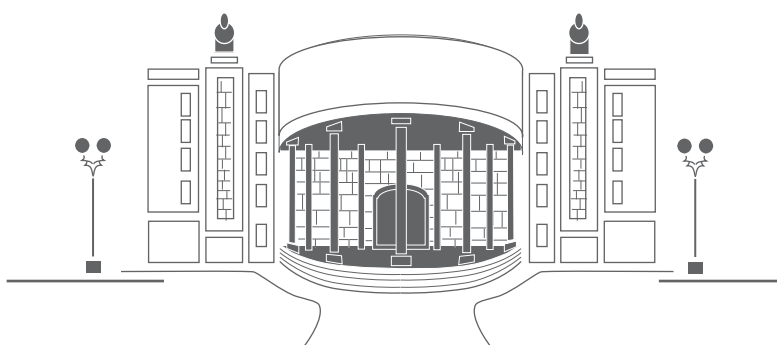


Київський університет імені Бориса Грінченка

Педагогічна освіта:

теорія і практика

Психологія
Педагогіка



*Збірник
наукових праць*

№ 24

Київ • 2015

Засновники:

Київський університет імені Бориса Грінченка

Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з педагогіки (Бюлетень ВАК України № 11, 2009 р.) та психології (Бюлетень ВАК України № 7, 2010 р.).

Виходить двічі на рік.

Видається з грудня 2001 р.

Рекомендовано Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 8 від 25 червня 2015 р.)

Редакційна колегія:

Огнев'юк В.О., ректор Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (*головний редактор*); Хоружа Л.Л., завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (*заступник головного редактора*); Безпалько О.В., директор Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор; Бельська Г.В., заступник директора Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент; Лозова О.М., завідувач кафедри практичної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор; Малихін О.В., професор кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор; Мартиненко С.М., завідувач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор; Міляєва В.Р., завідувач НДІ розвитку людини Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, доцент; Олексюк О.М., завідувач кафедри теорії і методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор; Петрунко О.В., професор кафедри практичної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор; Сергєєнкова О.П., завідувач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор; Терентьєва Н.О., доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент (*відповідальний секретар*); Чернуха Н.М., професор кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор; Кевішас І., професор кафедри музики Вільнюського едукативного університету, доктор педагогічних наук, професор (Литва); Суходольська-Кулешова Л.В., головний спеціаліст Відділення філософії освіти і теоретичної педагогіки Російської академії освіти, доктор педагогічних наук, професор (Росія); Огородська-Мазур Є., заступник декана факультету етнології та наук про освіту Сілезького університету в Катовіце, доктор хабілітований, професор (Польща); Хольц К., професор спеціальної педагогіки та психології Гейдельберзького університету освіти, доктор наук, почесний професор Київського університету імені Бориса Грінченка (Німеччина).

Рецензенти:

Чорнобровкін В.М., завідувач кафедри психології Луганського національного університету імені Т. Шевченка, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Бібік Н.М., головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Бєлєхова Л.І., професор кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету, доктор філологічних наук, професор.

Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка / редкол. : Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л. [та ін.]. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. — № 24. — 124 с.

ISSN 2311–2409

У збірнику наукових праць розглядаються актуальні проблеми сучасної педагогічної та психологічної науки в історичному, методологічному, методичному аспектах, підбиваються підсумки експериментальних педагогічних та психологічних досліджень.

УДК 37.01
ББК 74.0

ISSN 2311–2409

© Автори публікацій, 2015

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ІСТОРІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Н.О. Терентьєва

Проектування змісту навчальної дисципліни
«Робота з архівними / історичними джерелами» 4

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА

Н.В. Морзе, О.П. Буйницька

Як сформувати ІКТ-компетентність
сучасного магістра 10

Н.В. Морзе, А.Б. Кочарян

Інформаційно-комунікаційна компетентність
науково-педагогічних працівників університету.
Історичний розвиток формування
понятійного апарату 20

Л.Б. Паламарчук, С.М. Бабійчук

Геоінформаційна компетенція
у дослідницькій діяльності старшокласників-членів
Київської Малої академії наук учнівської молоді 32

І.І. Тригуб

Професійна компетентність експертів у галузі освіти . 38

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Г.В. Брюханова

Історична динаміка підвищення рівня професійної
компетентності майбутніх фахівців
з дизайну друкованої продукції 43

М.М. Галицька

Реалізація компетентнісного підходу у формуванні
комунікативної культури
майбутніх фахівців 49

Ю.В. Гришук

Компетентнісно орієнтована професійна підготовка
майбутніх учителів у Республіці Польща 53

Т.Г. Діба

Компетентнісний підхід у професійній підготовці
фахівців фізичного виховання 58

Л.В. Козак

Компетентності майбутнього викладача
дошкільної педагогіки і психології
у сфері інноваційної професійної діяльності 68

О.М. Кузьменко

Розвиток комунікативної компетентності студентів
завдяки навчанню у співпраці
(co-operative learning) 73

О.В. Мартинчук

Зміст і структура професійних компетентностей
майбутнього вчителя-логопеда 77

Т.М. Пляченко

Структура і зміст професійних компетентностей
учителя музичного мистецтва 84

В.В. Прошкін

Аналіз реальної практики формування дослідницької
компетентності майбутніх учителів 88

Н.В. Стаднік

Комунікативна компетентність
майбутнього вчителя початкової школи:
актуалізація проблеми 93

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ

Н.М. Громова

Формування мовної особистості
під час інтерпретації та перекладу
іншомовних текстів 98

В.Р. Міляєва

Компетентнісно зорієнтований підхід
у вищій освіті як основа розвитку суб'єктності
особистості майбутнього фахівця 103

РЕЗЮМЕ 110

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 120

ДО УВАГИ АВТОРІВ ПУБЛІКАЦІЙ! 121

ВИМОГИ ЩОДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ 121

УДК 378.4

Н.О. Терентьева,

докторант Інституту вищої освіти НАПН України

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «РОБОТА З АРХІВНИМИ / ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ»

Терентьева Н.О.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «РОБОТА З АРХІВНИМИ / ІСТОРИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ»

У статті представлено лекційний блок (основні питання для вивчення) навчальної робочої програми та основні питання для виконання завдань архівної практики. Наголошено, що предметом вивчення навчальної дисципліни є теоретичні та практичні засади джерелознавства, історичні джерела, архівна справа, робота з архівними фондами. Все це закладає підґрунтя для опанування і підготовки до викладання дисциплін історико-педагогічного спрямування та опрацювання матеріалів для підготовки й написання дослідницьких історико-педагогічних робіт, орієнтує магістрантів щодо історичних аспектів здійснення професійної діяльності, ознайомлює з правилами роботи в архівах, технологіями роботи з історичними джерелами. Окреслено контент-наповнення змістових модулів: 1. Джерелознавство як наука про історичні джерела. 2. Технології роботи з архівними (історичними) джерелами. Метою викладання навчальної дисципліни є формування культури історичного мислення. Цей курс допоможе магістрантам пізнати особливості професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, а також адаптуватися до майбутньої професійної діяльності у ВНЗ.

Ключові слова: джерелознавство, історичні джерела, історичні пам'ятки, першоджерела, масові джерела, унікальні джерела, наративні джерела.

Terentieva N.O.

CONTENT DESIGN OF THE COURSE "WORK WITH ARCHIVAL / HISTORICAL SOURCES"

The article presents the lecture block (main issues of study) of educational training program and the main issues of providing the tasks of archival practice. It emphasizes that the subject of the study of the course is theoretical and practical basis of sources studies, historical sources, archival science, and work with archival funds. These factors are the basis for the study and training in teaching subjects of historical and pedagogical direction, processing materials for the training and writing historical research and educational works, focus undergraduates on historical aspects of professional activity, introduce the rules of work in archives, and technology of work with historical sources. It is outlined the content of the following modules: 1. Sources Studies as the Science of Historical Sources. 2. Technology of Work with Archival (Historical) Sources. The goal of teaching the following discipline is development of the culture of historical thinking. This course will help undergraduates to learn the peculiarities of professional activity of the university teacher as well as to adapt to the future professional career at high school.

Key words: sources studies, historical sources, historical monuments, primary source, mass sources, unique sources, narrative sources.

Терентьева Н.А.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «РАБОТА С АРХИВНЫМИ / ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ»

В статье представлены лекционный блок (основные вопросы для изучения) учебной рабочей программы и основные вопросы для выполнения задач архивной практики. Отмечено, что предметом изучения учебной дисциплины являются теоретические и практические основы источниковедения, исторические источники, архивное дело, работа с архивными фондами. Все это закладывает основу для освоения и подготовки к преподаванию дисциплин историко-педагогического направления, обработки материалов для подготовки и написания

исследовательских историко-педагогических работ, ориентирует магистрантов относительно исторических аспектов осуществления профессиональной деятельности, знакомит с правилами работы в архивах, технологиями работы с историческими источниками. Определено контент-наполнение содержательных модулей: 1. Источниковедение как наука об исторических источниках. 2. Технологии работы с архивными (историческими) источниками. Целью преподавания учебной дисциплины является формирование культуры исторического мышления. Этот курс поможет магистрантам познать особенности профессиональной деятельности преподавателя учебного заведения, а также адаптироваться к будущей профессиональной деятельности в ВУЗе.

Ключевые слова: *источниковедение, исторические источники, исторические памятники, первоисточник, массовые источники, уникальные источники, нарративные источники.*

Серед дисциплін варіативної частини навчального плану підготовки магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи» виокремлюємо спеціалізований курс «Робота з архівними / історичними джерелами», який є інтегрованим та складним для опанування, оскільки його зміст включає теоретичну та практичну складові, пов'язані з діяльністю архівних установ та знаходженням і оформленням архівних джерел.

Процес трансформації українського суспільства потребує наявності в Україні фахівців, здатних на високому професійному рівні координувати, організовувати навчально-виховний процес у вищій школі, впроваджувати сучасні педагогічні технології з навчання та виховання студентської молоді.

Відповідно до вищезазначеного викладачі вищої школи набувають знання з державного регулювання освітньої-професійної діяльності, дидактичних систем у вищій освіті, педагогічної та професійної психології, ознайомлюються з актуальними питаннями змісту освіти і моделювання професійної діяльності фахівця, опановують методику викладання педагогічних дисциплін, формують уміння застосовувати інноваційні освітні технології, інформаційні технології навчання, володіти професійною етикою, основами менеджменту тощо. Набути зазначеного можна в університетах, оскільки, за висловлюванням С. Квіта, університети — це платформа для розвитку суспільства і конкурентоздатності національної економіки (С. Квіт, 2015).

Представлено навчальні програми: робочу навчальну програму навчальної дисципліни підготовки магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи» «Робота з архівними (історичними) джерелами» та програму професійної безперервної архівної практики. Програми є авторськими, вони базуються на матеріалах ліцензійної та акредитаційної справи спеціальності «Педагогіка вищої школи» (розробники: Бобрицька В.І., Терентьєва Н.О.). Навчальна програма представлена за формою 12 Міністерства освіти і науки України, програма

професійної безперервної практики представлена фрагментарно.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є теоретичні та практичні засади джерелознавства, історичні джерела, архівна справа, робота з архівними фондами. Навчальна дисципліна «Робота з архівними (історичними) джерелами» є такою, що закладає підґрунтя для опанування і підготовки до викладання дисциплін історико-педагогічного спрямування та опрацювання матеріалів для підготовки і написання дослідницьких історико-педагогічних робіт, орієнтує магістрантів щодо історичних аспектів здійснення професійної діяльності, ознайомлює з правилами роботи в архівах, технологіями роботи з історичними джерелами.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів: 1. Джерелознавство як наука про історичні джерела. 2. Технології роботи з архівними (історичними) джерелами.

Метою викладання навчальної дисципліни є формування культури історичного мислення. Цей курс допоможе магістрантам пізнати особливості професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, а також адаптуватися до майбутньої професійної діяльності у ВНЗ. Основними завданнями вивчення дисципліни є: навчити студентів використовувати різні історичні джерела, критично осмислювати їх; знаходити у спадщині минулих часів можливі шляхи розв'язання сучасних суспільних проблем; використовувати набутий досвід та результати у професійній діяльності та власному науковому зростанні. Під час опанування дисципліни магістрант може набути таких компетентностей: здатність до аналізу, співставлення, порівняння педагогічних явищ, виявлення співвідношення освітньої практики; здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички організації та проведення науково-педагогічних досліджень; здатність використовувати культурні надбання українського народу в процесі освітньої діяльності; здатність використовувати теоретичні знання та практичні навички застосування комунікативних технологій, ораторського

мистецтва та риторичної комунікації для здійснення ділових комунікацій у професійній сфері.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни.

Змістовий модуль 1.

ДЖЕРЕЛОЗНАВСТВО ЯК НАУКА ПРО ІСТОРИЧНІ ДЖЕРЕЛА

Тема 1. Вступ. Джерелознавство як галузь науки

Джерелознавство (історичне джерелознавство) як наука про історичні джерела, теорія і практика їх використання в історичних / історико-педагогічних дослідженнях.

Концепції та теорії вивчення джерел: Французька історична школа «анналів» як відображення людинознавчої, народознавчої концепції історії / історія матеріальних цивілізацій людства (М. Блок, Л. Февр); теорія А. Тойнбі — розвиток людства як кругообіг локальних цивілізацій, де рушійною силою виступає «творча еліта», яка веде за собою «інертну більшість»; теорія пасіонарності (Л. Гумільов) — основою діяльності, яка залишається в історії, є надлишок «біохімічної енергії» людини (В. Вернадський).

Теоретичні та практичні засади джерелознавства. Теорія джерелознавства як сукупність систематизованих узагальнюючих знань про його предмет, об'єкт, завдання, методологічні принципи, структуру, місце в науці. Джерелознавча практика як безпосередній пошук, виявлення і вивчення конкретних груп джерел з метою визначення їх інформативної цінності, практичне застосування відомостей в конкретних дослідженнях. Основні функції джерелознавства: пізнавальна, світоглядна, прогностична; евристична, аналітична.

Принципи історичних досліджень: історизму, об'єктивізму, соціального підходу, альтернативності.

Джерелознавство в системі наук: до початку XX ст. — спеціальна історична наука (як архівознавство, археографія, геральдика, дипломатика, нумізматика, палеографія, сфрагістика, генеалогія, хронологія тощо); перша чверть XX ст. — джерелознавство як фундаментальна історична наука; кінець XX — початок XXI ст. — джерелознавство як сукупність засобів одержання інформації.

Структура історичного джерелознавства (М. Варшавчик): логічний аспект (теорія джерелознавства, методологія джерелознавства, методика джерелознавства, джерелознавча практика), предметний аспект (джерелознавство окремих історичних наук, джерелознавство окремих епох, джерелознавство окремих класів (груп) джерел, джерелознавство окремих проблем науки, джерелознавство окремих регіонів, джерелознавство окремих сфер суспільного життя), субдисциплінарний (спеціальні історичні

дисципліни: що вивчають окремі типи і види джерел, що розробляють спеціальні методи роботи з джерелами), функціональний аспект (пошук та виявлення джерел, відбір джерел та їхня класифікація, джерелознавча критика, введення джерел до наукового обігу).

Джерелознавча критика: аналітична (досліджуються окремі джерела з метою отримання конкретних фактів) і синтетична (досліджує комплекс джерел з метою отримання сукупності фактів); фактична (для перевірки повноти і достовірності джерела шляхом зіставлення його фактичної інформації з інформацією аутентичних джерел); логічна (для перевірки повноти і достовірності джерела шляхом зіставлення інформації з об'єктивною логікою розвитку історичних подій).

Основні поняття теми: джерелознавство, історичне джерелознавство, історичні джерела, історичні дослідження, історико-педагогічні дослідження, людинознавча / народознавча концепція, локальні цивілізації, творча еліта, інертна більшість, пасіонарії, субпасіонарії, гармонійні люди, концепції та теорії вивчення джерел, архівознавство, історіографія, теорія джерелознавства, джерелознавча практика, структура історичного джерелознавства, джерелознавча критика.

Тема 2. Історичні джерела, суть та класифікація

Історичні джерела як комплекс документів і предметів матеріальної культури, що безпосередньо віддзеркалюють історичний процес й окремі факти, доконані події, на підставі яких відтворюється уявлення про історичну епоху, висувуються гіпотези щодо причин та наслідків тощо. Історичні джерела як реліквії минулого. Історичні пам'ятки — речові, писемні, фольклорні, народно-звичаєві, лінгвістичні та інші реліквії. Властивості історичних джерел: спільні та відмінні. Прихований характер інформації.

Класифікація історичних джерел. За формальною ознакою (за часом їх походження і відображення дійсності певного історичного періоду). Тематична класифікація джерел: безпосередня історична інформація та опосередкована (наративні джерела). Загальноприйнята класифікація джерел за видами (тільки до писемних пам'яток): літописи, законодавчі акти, діловодна документація, приватні акти, статистичні джерела, періодична преса, документи особистого походження (мемуари, спогади, щоденники), листи і автобіографії, літературні пам'ятки, публіцистика і політичні твори, наукові праці з певних історичних періодів; і типами (для всіх джерел): письмові, речові, етнографічні (речові, письмові, усні), усні (дума, пісня, переказ, прислів'я, народні знання), лінгвістичні, фонові документи, фотодокументи. За кількома ознаками

одночасно: економіко-статистичні, економіко-географічні, військово-топографічні. Масові (відображають однотипні, одноструктурні явища, що часто повторювалися свого часу) та унікальні (містять інформацію про важливі історичні явища, події та процеси минулого і відкриті в одній або кількох редакціях) джерела. Первинні (першоджерела) та вторинні (історіографія: статті, монографії, підручники) історичні тексти. Історичні й археологічні (феномени-артефакти — знаряддя і результати людської діяльності) джерела.

Первинні і вторинні джерела в різних наукових галузях: історія, журналістика, бібліотечна справа, політологія, ІТ, наукова література.

Класифікація історичних джерел за метою створення (І. Дройзен): ненавмисні (залишки, що відображають факти безпосередньо), навмисні (свідчення) і змішані (пам'ятники); за ступенем близькості джерела до історичного факту (Е. Бернгейм): залишки (зовнішня критика) і традиція (зовнішня і внутрішня критика); за носієм (Е. Фрімен): речові (пам'ятники), письмові (документи), словесні (розповіді) / за способом кодування та зберігання інформації; змішана класифікація (А. Ксенополь): речові (пам'ятники), ненавмисні і усвідомлені (документи); за способом відображення історичного факту (К. Ерслев): залишки (людей і природні), людські вироби, факти сучасного життя, що дають уявлення про події минулого; класифікація А.С. Лаппо-Данилевського: джерела, що зображують історичне явище і джерела, що відображають явище; класифікація за соціально-економічними формаціями (7 етапів історичного розвитку); за видами і типами.

Зовнішня критика джерела (визначення зовнішніх особливостей джерела; встановлення походження джерела (встановлення автентичності, з'ясування історії, визначення оригіналу і наступних варіантів, прочитання тексту, визначення часу і місця виникнення, атрибуція (встановлення авторства), з'ясування причин, цілей, історичних обставин появи тексту, визначення його соціальних функцій); інтерпретація або тлумачення тексту: з'ясування смислів тексту, коректне його розуміння. Внутрішня критика джерела: інтерпретація або тлумачення тексту: з'ясування смислів тексту, коректне його розуміння; вивчення фактичного змісту письмового джерела і з'ясування його відповідності історичній дійсності; джерелознавчий синтез пам'ятника.

Основні поняття теми: історичні джерела, історичні пам'ятки, першоджерела, історіографія, масові джерела, унікальні джерела, наративні джерела, види джерел, типи джерел, класифікація джерел за ознаками, зовнішня критика, внутрішня критика.

Змістовий модуль 2.

ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З АРХІВНИМИ (ІСТОРИЧНИМИ) ДЖЕРЕЛАМИ

Тема 3. Основні аспекти організації архівної справи в сучасній Україні

Архівна справа як важлива складова інформаційної та культурної сфери життєдіяльності суспільства, що охоплює наукові, організаційні, правові, технологічні, економічні та інші питання, пов'язані з нагромадженням, обліком, зберіганням юридичними і фізичними особами архівних документів та використанням відомостей, що в них містяться.

Початок національного архівного законодавства — реформування архівної системи України — Закон «Про Національний архівний фонд і архівні установи» (грудень 1993 р.): загальні положення; національний архівний фонд та його формування; право власності на документи національного архівного фонду; облік і зберігання національного архівного фонду; використання національного архівного фонду; система архівних установ; фінансове, матеріально-технічне і кадрове забезпечення архівних установ; міжнародне співробітництво в архівній справі тощо.

Правові засади функціонування архівних установ. Запровадження цілісної категорії культури і права — Національний архівний фонд (НАФ). Державні архівні установи визнано державними органами. Визнання архівних документів як рухомого майна (грудень 2011 р.). Закони України «Про загальне діловодство», «Про електронні документи та електронний документообіг», профільні стандарти, формування Національного архівного фонду, Концепція захисту національних інтересів у сфері архівної справи, Державна програма розвитку архівної справи.

Державний комітет архівів України (Держкомархів) — спеціально уповноважений орган виконавчої влади у сфері архівної справи і діловодства — функції управління архівною справою, контролю і нормативно-методичного забезпечення ведення діловодства. Центр інформаційних технологій (2000 р.) — розробка програмного продукту «Архівні фонди України» з подальшою інформатизацією місцевих фондів і каталогів.

Центральний державний архів вищих органів влади і управління (ЦДАВО) України (створено на базі документів Центрального архіву революції УРСР, Центрального архіву праці УРСР і Центрального історичного архіву, Харків, 1945; переведено до Києва у 1992 р. як Центральний державний архів Жовтневої революції, вищих органів державної влади й органів державного управління УРСР).

Центральні державні історичні архіви м. Києва (на базі фондів Центрального архіву давніх

актів у Києві, Центрального архіву революції та Київського обласного архіву, 1941 р.), м. Львова (створено на базі Архіву давніх актів м. Львова і Державного архіву у Львові як Центральний державний архів давніх актів, 1939 р.).

Центральний державний кінофотофоноархів України імені Г.С. Пшеничного (Київ, 1932 р.). Центральний державний архів-музей літератури і мистецтва України (Київ, 1966 р.). Центральний державний науково-технічний архів України (Харків, 1989 р.). Український науково-дослідний інститут архівної справи і документознавства (Київ, 1994 р.).

Місцеві державні архівні установи, архівні відділи районних державних адміністрацій. Трудові архіви. Галузеві державні архіви та архівні підрозділи державних наукових установ, музеїв і бібліотек. Архіви й архівні підрозділи об'єднань громадян, релігійних організацій, підприємств, установ і організацій.

Основні поняття теми: архівний документ, архівний фонд, архівна справа, унікальний документ, діловодство, архівна установа, архів, архівний підрозділ, архівний відділ, державна архівна установа, приватне архівне зібрання, таємний архів, державна реєстрація документів, довідковий апарат, номенклатура справ, архівна довідка.

Тема 4. Основні правила роботи державних архівів України

«Правила роботи архівних підрозділів органів державної влади, місцевого самоврядування, підприємств, установ і організацій» (2001 р.): загальна частина; основні положення роботи архівних установ; основні положення формування архівних справ; експертиза цінності документів.

Основні правила роботи державних архівів України (схвалено колегією Держкомархіву України, 2004 р.): Національний архівний фонд і державні архіви; організація роботи архіву (управління архівом, планування роботи архіву, організація праці в архіві, виконання робіт та послуг, кодекс етики), організація документів НАФ, формування НАФ (експертиза цінності документів, комплектування архіву), управління архівною справою і діловодством, облік документів у архіві, забезпечення збереженості документів в архіві, архівне описування та довідковий апарат, користування документами архіву та використання архівної інформації (основні принципи користування документами архіву, форми використання відомостей, інформаційне забезпечення, інформаційне обслуговування, видавання документів, експонування документів, оприлюднення документів, демонстрація документів, публікація діяльності архіву), науково-дослідна та методична робота архіву, інформатизація архівної справи.

Основні поняття теми: експертиза цінності документів, кодекс етики архівіста, інформаційне забезпечення, інформаційне обслуговування, експонування документів, оприлюднення документів, довідковий апарат, архівне описування, комплектування архіву.

Тема 5. Правила оформлення посилань на архівні документи

Правила оформлення посилань на архівні документи у дисертаціях: архівні документи на паперових носіях; науково-технічні документи Центрального державного науково-технічного архіву України; аудіовізуальні документи Центрального державного кінофотофоноархіву України імені Г.С. Пшеничного та центральних, місцевих, галузевих державних архівів.

Правила оформлення посилань на архівні документи у прикнижкових, прикінцевих, пристатейних списках джерел (монографії, навчальні посібники, статті тощо): архівні документи на паперових носіях; науково-технічні документи Центрального державного науково-технічного архіву України; аудіовізуальні документи Центрального державного кінофотофоноархіву України імені Г.С. Пшеничного та центральних, місцевих, галузевих державних архівів. Скорочення назв державних архівних установ України.

Основні поняття теми: прикнижкові, прикінцеві, пристатейні списки джерел, архівні посилання, архівні установи, посилання.

Для більш ефективного опанування та занурення у специфіку навчальної дисципліни нами розроблено низку завдань для самостійної роботи, спрямованих на поглиблення набутих під час теоретичного блоку компетентностей. Представляємо завдання за тематичним розподілом.

Тема: Вступ.

Джерелознавство як галузь науки

1. Обрати історичне джерело та здійснити джерелознавчу критику (джерело узгодити з викладачем).
2. Визначити роль джерелознавства в системі історичних наук та здійснити їх короткий опис із зазначенням векторних зв'язків.
3. Схарактеризувати основні принципи історичних досліджень (див. лекційний курс).

Тема: Історичні джерела, суть та класифікація

1. Схарактеризувати історичні пам'ятки України як реліквії — 3 групи.
2. Обрати історичне джерело та здійснити його внутрішню і зовнішню критику (джерело узгодити з викладачем).
3. Схарактеризувати первинні і вторинні джерела в обраній науковій галузі (галузь узгодити з викладачем).
4. Добрати первинні (першоджерела) та вторинні (історіографія) джерела до тематики власної магістерської роботи — 3+7 позицій.

5. Навести приклади фоно- та фотодокументів — 5 позицій.

Тема: Основні аспекти організації архівної справи в сучасній Україні

1. Здійснити історичний екскурс у становлення архівної справи України — до 1917 року.

2. Дати приклад (скан-, фото- тощо) унікального архівного документу.

3. Окреслити специфіку міжнародного співробітництва в архівній справі.

Тема: Основні правила роботи державних архівів України

1. Представити кодекс етики архівіста та порівняти його основні положення з кодексом етики викладача вищої школи — 8 позицій.

2. Окреслити основні позиції науково-дослідної та методичної роботи обраного державного архіву України (архів узгодити з викладачем).

Тема: Правила оформлення посилань на архівні документи

1. Представити правила користування архівними фондами.

2. Добрати до обраної тематики магістерської роботи та відповідним чином оформити архівні документи з різних архівів та архівних фондів (див. лекційний матеріал) — 10 позицій.

3. Представити узагальнену таблицю правил оформлення посилань на архівні документи у наративних джерелах.

Практичний блок завершується проходженням архівної безперервної практики, основні завдання якої згруповані таким чином:

Теоретичний блок:

Завдання 1.1. Ознайомитись з мережею Центральних державних архівних установ України та переліком їх основних фондів.

Завдання 1.2. Ознайомитись з мережею державних архівних установ в регіонах України та переліком їх основних фондів (дві області на вибір студента).

Практичний блок:

Завдання 2.1. Ознайомитись з архівними джерелами та матеріалами щодо просвітницької

та/або педагогічної діяльності педагога-науковця й зафіксувати основні аспекти діяльності з дотриманням правил цитування архівних джерел.

2.1.1. Період 20–30-х рр. XX століття / інститути народної освіти, технікуми, наукові установи.

2.1.2. Періоди 30–40-х рр. XX століття / університети, педагогічні інститути, учительські інститути, наукові установи.

Завдання 2.2. Ознайомитись з архівними джерелами та матеріалами щодо діяльності університетів в Україні у повоєнні роки та зафіксувати основні аспекти діяльності з дотриманням правил цитування архівних джерел.

2.2.1. Університет м. Києва.

2.2.2. Регіональний вищий навчальний заклад.

Науковий блок:

Завдання 3.1. Підготувати наукову публікацію (матеріали) за тематикою магістерського дослідження з посиланням на архівні джерела, опрацьовані під час практики.

Пропозиції щодо проведення практики:

Таким чином, реалізовано мету (яка визначається відносно до її ролі та місця в едукативному процесі й полягає в надбанні студентами практичного досвіду у галузі архівної діяльності) та основні завдання архівної практики, зокрема: актуалізація та закріплення теоретичних знань отриманих студентами при вивченні відповідних навчальних дисциплін; ознайомлення студентів-практикантів із системою функціонування державних архівів; оволодіння уміннями та навичками з методики фондової, експозиційної та науково-просвітньої роботи; формування вміння роботи з архівними джерелами; виховання у студентів дбайливого ставлення до архівних документів як до національного надбання.

Отже, коректний інформаційний контент навчальних дисциплін та доцільне методичне забезпечення сприяє формуванню знанневої людини з інноваційним мисленням в умовах університетського освітнього середовища і формує інноваційно-критичний потенціал університету в цілому.

ДЖЕРЕЛА

1. Робота з архівними (історичними) джерелами : прогн. для студ. ОКР магістр / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; [уклад. : Н.О. Терентьєва]. — Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2015. — 72 с.

REFERENCES

1. Robota z arkhivnymy (istorychnymy) dzherelamy : prohr. dlia stud. OKR mahistr / Kyiv. un-t im. B. Grinchenka; [uklad. : N.O. Terentieva]. — Cherkasy : Chabanenko Yu.A., 2015. — 72 s.

Прийнято до друку — доктор педагогічних наук, професор О.В. Малихін

Н.В. Морзе,

проректор з інформатизації навчально-наукової та управлінської діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

О.П. Буйницька,

завідувач НДЛ інформатизації освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент

ЯК СФОРМУВАТИ ІКТ-КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО МАГІСТРА

Морзе Н.В., Буйницька О.П.

ЯК СФОРМУВАТИ ІКТ-КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО МАГІСТРА

У статті описуються модель, рівні ІКТ-компетентності (базовий, поглиблений, професійний) та інструменти моніторингу її формування у майбутніх фахівців. Визначено необхідні для магістра знання та уміння, здібності та уявлення у відповідності до рівнів ІКТ-компетентності, необхідні та достатні умови формування ІКТ-компетентності. Запропоновано приклади компетентнісних завдань та вимоги до персонального освітнього електронного простору студента та освітнього електронного простору університету.

Ключові слова: компетентність, ІКТ-компетентність, стандарт, модель ІКТ-компетентності, моніторинг, персональний освітній електронний простір магістра, освітній електронний простір університету, е-портфоліо.

Morze N.V., Buinytska O.P.

HOW TO CREATE MASTER'S ICT COMPETENCE

The article describes the model, ICT competence levels (basic, advanced, professional) and tools for monitoring its formation among future specialists. It determines knowledge and skills, abilities and performance which are necessary for Master according to the levels of ICT competence, important and sufficient conditions for the formation of ICT competence. It suggests examples of tasks and competence requirements for student's personal electronic educational environment and electronic educational environment of the university.

Key words: competence, ICT competence, standard, ICT competence model, monitoring, Master's personal electronic educational environment, electronic educational environment of university, e-portfolio.

Морзе Н.В., Буйницкая О.П.

КАК СФОРМИРОВАТЬ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО МАГИСТРА

В статье описаны модель, уровни ИКТ-компетентности (базовый, углубленный, профессиональный) и инструменты мониторинга ее формирования у будущих специалистов. Определены необходимые для магистра знания и умения, способности и представления в соответствии с уровнями ИКТ-компетентности, необходимые и достаточные условия формирования ИКТ-компетентности. Предложено примеры компетентностных заданий и требования к персональному образовательному электронному пространству студента и образовательному электронному пространству университета.

Ключевые слова: компетентность, ИКТ-компетентность, стандарт, модель ИКТ-компетентности, мониторинг, персональное образовательное электронное пространство магистра, образовательное электронное пространство университета, э-портфолио.

Сучасні вимоги ринку праці обумовлюють внесення змін у систему вищої освіти, зокрема перенесення акцентів з організації навчального процесу на його кінцевий якісний результат. Щоб розв'язувати складні практичні проблеми, сучасний студент має опанувати фундаментальні та спеціальні знання, оволодіти методологією наукових досліджень, інформаційно-комунікаційними

технологіями, вміти використовувати все те нове, що з'являється у науці та практиці, адаптуватися до ринкових перетворень й вдосконалювати свою кваліфікацію, мати soft skills, володіти навичками XXI століття.

Основою змістовних змін щодо забезпечення відповідності освіти сучасним ринковим вимогам є концепція компетентнісного підходу в освіті,

реалізувати яку можливо завдяки прийнятій Національній рамці кваліфікацій [1]. Сучасний студент має володіти ІКТ-компетентністю, яка за сучасних умов стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій має стати складовою професійної компетентності фахівця сучасного ринку праці. Однак до цього часу на державному рівні такий стандарт не прийнято, а відтак університети розробляють та затверджують свій внутрішній (корпоративний) стандарт, який і забезпечить відповідні компетентності сучасного спеціаліста, що відповідав би вимогам ринку праці та дозволив випускнику вишу знайти місце роботи та бути успішним у сучасному інформаційному суспільстві. Саме такий корпоративний стандарт ІКТ-компетентності магістрів розроблено та затверджено у Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим [2]. За проектом Тюнінг Європейської Комісії, компетентності покладені в основу кваліфікації сучасного випускника.

Завдяки активному використанню ІКТ в науковій літературі окремою складовою виділяється ІКТ-компетентність, трактування якої досить різноманітне [3]. Ми розрізняємо ключову та предметну ІКТ-компетентність.

Ключова інформаційно-комунікаційна компетентність — це здатність ефективно використовувати ІКТ у навчальній, дослідницькій і повсякденній діяльності задля вирішення інформаційних та професійних задач [4].

Предметна ІКТ-компетентність розглядається як здатність студента застосовувати в конкретній життєвій, навчальній та дослідницькій ситуації, в тому числі проблемній, набуті знання, уміння, навички, способи діяльності щодо добору відповідних ІКТ та їх використання для пошуку необхідних даних, їх аналізу, організації, перетворення, зберігання, передавання з дотриманням етичних і правових норм та вирішення завдань предметної галузі [4]. Важливість формування ІКТ грамотності, розробки стратегії, стандартів у сфері ІКТ-компетентності чітко окреслюється Міжнародною програмою ЮНЕСКО (ICT Competency Framework for Teachers) [5].

Модель ІКТ-компетентності магістрів, в основі якої закладено підхід ЮНЕСКО, можна подати як матрицю, в якій зазначаються основні види діяльності магістра, виділяючи особливий аспект діяльності, пов'язаний із знаннями та вміннями використовувати ІКТ при розв'язуванні різних завдань, та рівні володіння ІКТ на кожному із зазначених видів діяльності. Формування ІКТ-компетентності магістрів розділяємо умовно на три рівні: базовий (перший курс бакалаврату), поглиблений (бакалаврат) та професійний (магістратура). Розглянемо детальніше корпоративний стандарт ІКТ-компетентності магістрів Київського університету імені Бориса Грінченка.

Здійснивши розподіл аспектів діяльності магістра у відповідності до рівня формування ІКТ-компетентності отримуємо модель ІКТ-компетентності магістра (табл. 1).

Таблиця 1

МОДЕЛЬ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРА

Рівні Аспекти діяльності магістра	Базовий (базові знання та вміння для задоволення власних пізнавальних потреб)	Поглиблений (для вирішення завдань навчального, наукового, соціально-культурного та практичного характеру)	Професійний (складові професійної компетентності для вирішення професійних завдань)
Вивчення ІКТ	Базові знання та вміння Базові інструменти	Поглиблені знання та вміння Складні інструменти	Здатність до самоосвіти в галузі ІКТ
Навчальна діяльність	Застосування знань та вмінь	Розв'язування компетентнісних завдань навчального характеру	Розв'язування компетентнісних завдань професійного призначення
Наукова діяльність	Використання засобів наукової комунікації	Наукове співробітництво Здатність застосування засобів е-науки	Подання результатів дослідження у вигляді наукового проекту
Соціально-гуманітарна діяльність	Знання та уміння громадянина суспільства знань	Розв'язування компетентнісних завдань загального характеру	Подання портфоліо

Кожному із визначених рівнів ІКТ-компетентності магістра притаманні певні знання та уміння, детальний опис яких подано у табл. 2–4.

Знання та уміння, притаманні магістрам на другому, поглибленому, рівні, формуються на основі базового рівня (табл. 3).

ЗНАННЯ ТА УМІННЯ ДЛЯ БАЗОВОГО РІВНЯ

Аспекти діяльності магістра	Знання та розуміння, вміння, формування суджень
Вивчення ІКТ	Знання та вміння використовувати апаратуру комп'ютера та комп'ютерні мережі Знання та розуміння і вміння використовувати комп'ютерні програми (різні ОС, робота з файлами, запуск програм на виконання, користування довідковою системою ОС та іншими програмами для роботи з файлами, текстовий процесор, графічний редактор, засоби підготовки презентацій, засоби підготовки публікацій, табличний процесор, антивірусні програми, архіватори та інші програми) Знання і вміння використовувати основні сервіси глобальної мережі Інтернет (електронна пошта, інформаційно-пошукові системи, телеконференції) Знання і вміння використовувати сервіси та технології Web. 2.0, Web 3.0 для розв'язування навчальних завдань Знання та розуміння понять інформаційного, математичного та комп'ютерного модулювання
Навчальна діяльність	Розуміння ролі ІКТ в освіті та відповідній галузі наук Уміння здійснювати пошук потрібних даних в Інтернеті Використання інших електронних джерел: електронних енциклопедій, електронних посібників, ППЗ навчального призначення, електронних довідників тощо Використання ІКТ для розв'язування задач з навчальних предметів Уміння добирати та використовувати готові програмні засоби (пакети прикладних програм) для символічно-формульного, графічного, чисельного аналізу інформаційних (математичних) моделей реальних об'єктів Уміння ефективно спілкуватися електронною поштою та іншими комунікаційними програмами Використання сервісів та технологій Web. 2.0 для виконання навчальних проектів та завдань Створення, друкування, тиражування та використання у навчальному процесі навчальних матеріалів за допомогою ІКТ (текстового процесора, засобів підготовки презентацій і публікацій, графічних та мультимедійних програм та сервісів Web. 2.0) Уміння використовувати електронні інформаційно-освітні середовища Використання дидактичних засобів, створених за допомогою ІКТ Уміння розрізняти завдання, для вирішення яких ІКТ є ефективним засобом
Наукова діяльність	Уміння вивчати досвід провідних країн у галузі інформатизації освіти, побудови інформаційного суспільства Уміння здійснювати збір, аналіз, систематизацію науково-технічних даних, узагальнювати передовий вітчизняний та зарубіжний досвід з питань розробки комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання у процесі наукових досліджень та навчальної діяльності за допомогою технічного і програмного забезпечення, використовуючи сучасні методи наукових досліджень Уміння використовувати засоби наукової комунікації для пошуку потрібних відомостей: інституційні репозиторії, електронні бібліотеки, електронні журнали, е-конференції, спеціалізовані пошукові системи Уміння опрацьовувати джерела наукового дослідження: систематизувати відомості, створювати базу даних, складати витяги, конспекти Уміння систематизувати і класифікувати одержані у процесі дослідження дані та оцінювати їх вірогідність Уміння користуватись електронним каталогом УДК
Соціально-гуманітарна діяльність	Розуміння проблеми інформаційної діяльності, в тому числі і її негативних наслідків Усвідомлення тенденцій процесу інформатизації суспільства та зміни образу життя людини в ньому Усвідомлення проблем, які пов'язані з використанням комп'ютерних технологій і збереженням фізичного здоров'я людини

Аспекти діяльності магістра	Знання та розуміння, вміння, формування суджень
	Усвідомлення проблем інформаційної безпеки особистості та її інформаційної екології Усвідомлення проблем інформаційної злочинності Володіння основами інформаційної культури та використання основ телекомунікаційного етикету Уміння здійснювати обговорення, коментування та коректне повторне використання матеріалів, розміщених у відкритому доступі, в тому числі в соціальних мережах Здатність використовувати засоби комунікації для вибору та долучення до соціальних проектів та заходів Участь у соціальних проектах, їх адміністрування, проектування та висвітлення в глобальній мережі та корпоративних спільнотах Уявлення про правові норми, які стосуються захисту інформаційних ресурсів як інтелектуальної власності

Таблиця 3

ЗНАННЯ ТА УМІННЯ ДЛЯ ПОГЛИБЛЕНОГО РІВНЯ

Аспекти діяльності магістра	Знання та розуміння, вміння, формування суджень
Вивчення ІКТ	Володіння принципами функціонування комп'ютера та комп'ютерних пристроїв Уміння організовувати доступ до інформаційних ресурсів глобальної мережі Уміння самостійно вивчати ППЗ навчального та професійного спрямування Знання та розуміння і використання хмарних технологій Уміння встановлювати, налагоджувати та тестувати програми на ПК
Навчальна діяльність	Уміння проводити простий статистичний аналіз даних за допомогою ІКТ Уміння унаочнювати числові дані у вигляді діаграм та графіків за допомогою ІКТ та «читати» відповідні діаграми та графіки Уміння аналізувати та описувати навчальні проблеми (у своїй власній педагогічній діяльності), пов'язані з використанням ІКТ Участь у дистанційних курсах підвищення кваліфікації в Україні Використання Інтернет-ресурсів для здійснення неформального навчання
Наукова діяльність	Представлення на наукових семінарах результатів навчальної та наукової діяльності, заснованої на використанні ІКТ Участь у е-конференціях (on-line та of-line) та вебінарах Уміння здійснювати статистичне опрацювання результатів дослідження із застосуванням інформаційних технологій Уміння представляти результати дослідження у доповіді, статті, рефераті, звіті тощо Уміння використовувати в науковому творі схеми, графіки, таблиці, діаграми, гістограми Уміння застосовувати засоби ділової комп'ютерної графіки для інтерпретації результатів дослідження Уміння викласти аналіз результатів дослідження, підготувати їх презентацію
Соціально-гуманітарна діяльність	Представлення інформації про власну діяльність (навчальну, наукову) у відкритих інформаційних ресурсах, в тому числі блогах, соціальних мережах тощо Уміння використовувати ІКТ для організації практики та подання її результатів Використання засобів ІКТ для проектування, планування, висвітлення реалізації соціальних проектів Уявлення про правові норми, які стосуються захисту інформаційних ресурсів як інтелектуальної власності

На основі поглибленого рівня формуються знання та уміння, притаманні магістрам третього, професійного, рівня (табл. 4).

ЗНАННЯ ТА УМІННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ

Аспекти діяльності магістра	Знання та розуміння, вміння, формування суджень
Вивчення ІКТ	Аналіз потреб в освітніх комп'ютерних програмах для використання під час навчання різним предметам Володіння фаховими пакетами програмних засобів. Володіння можливостями застосування інформаційних технологій в управлінській діяльності навчальних закладів (здійснення документообігу, складання розкладу занять, ведення обліку успішності учнів, розподілу навчальних доручень викладачів тощо) Знання особливостей організації та проведення теле- і відеоконференцій, вебінарів
Навчальна діяльність	Участь у міжнародних дистанційних курсах Уміння використовувати Інтернет для пошуку професійних курсів в освітній галузі для здійснення інформального навчання Консультування з питань використання ІКТ у професійній діяльності Володіння методикою проектування та створення електронних курсів, веб-сайтів освітнього призначення
Наукова діяльність	Уміння використовувати методики та технології організації та проведення навчальних досліджень Уміння добирати матеріали з теми дослідження та збереження одержаних в мережі результатів Уміння створювати наукову публікацію та розміщувати її у електронному журналі Уміння презентувати результати досліджень магістрів у е-середовищі університету Уміння презентувати портфоліо магістра-випускника
Соціально-гуманітарна діяльність	Проведення семінарів з проблем інтегрування ІКТ у професійну діяльність Розроблення і проведення тренінгових курсів з базових комп'ютерних навичок та ІКТ для своїх колег Обговорення з колегами інших шкіл та країн методичних та організаційних питань використання ІКТ

Для визначення оцінки сформованості знань та умінь кожного з рівнів необхідні спеціалізовані інструменти, які дозволять оцінити здібності студентів щодо користування інформаційними даними під час розв'язування спеціально підібраних завдань.

У якості інструментів моніторингу сформованості ІКТ-компетентності можуть виступати:

— тести на знання програмних продуктів загального призначення;

— тести після вивчення навчальних курсів Майкрософт IT-Academy, отримання відповідних сертифікатів корпорації Майкрософт (у тому числі міжнародного зразку);

— зміст персонального електронного освітнього середовища магістра та його відповідність розробленим критеріям;

— набір компетентнісних завдань, система та інструменти оцінювання їх розв'язування;

— портфоліо магістра та його відповідність розробленим вимогам;

— магістерська робота та її відповідність розробленим вимогам щодо оформлення та подання.

Відповідно до рівнів поділ інструментів моніторингу подано на *рис. 1*.

Особливу увагу слід звернути на розробку компетентнісних завдань. Їх доцільно поділити на три типи:

— навчального (загального) призначення (розробляються загальноуніверситетською кафедрою інформатики);

— дослідницького (навчально-наукового) призначення (розробляються всіма кафедрами);

— професійного призначення (розробляються випусковими кафедрами).

У кожному з типів таких завдань визначається певний рівень умінь студента щодо роботи з інструментами інформаційних технологій, а саме текстовим процесором, електронними таблицями, редактором презентацій, мультимедійними ресурсами, базами даних, мережевими та Web. 2.0 технологіями тощо. До першого типу компетентнісних завдань відносяться завдання на означення, доступ та управління. Другий рівень спрямований на визначення інтеграції та оцінювання. Третій, найбільш складний — на визначенні вмінь створювати та передавати.

Оцінювання компетентнісних завдань здійснюється за допомогою розробленої форми оцінювання (*табл. 5*) [6].

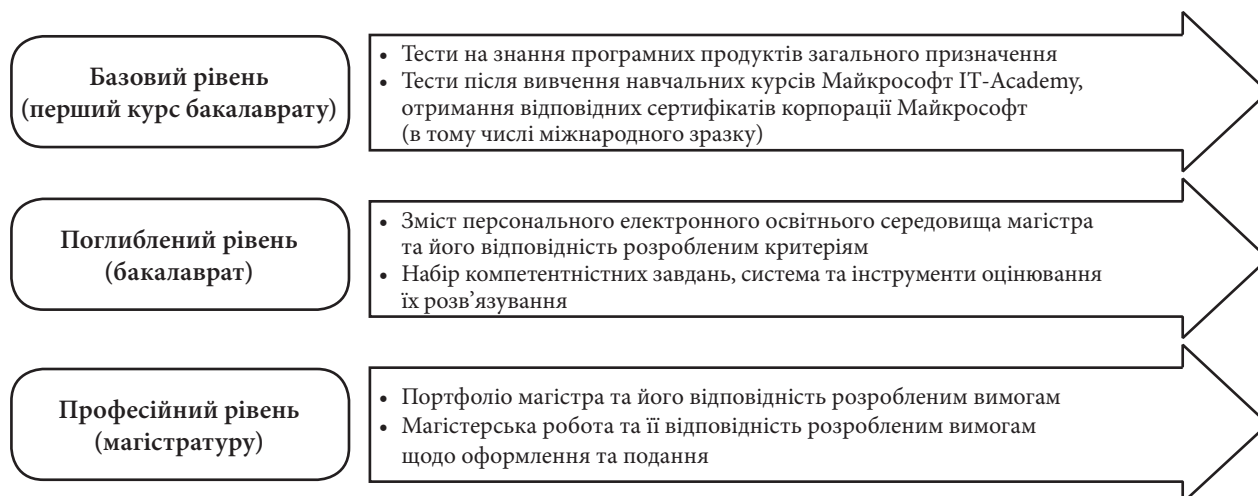


Рис. 1. Інструменти моніторингу сформованості ІКТ-компетентності магістра

Таблиця 5

ФОРМА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАВДАНЬ

Визначення (ідентифікація)	Уміння точно інтерпретувати запитання
	Уміння деталізувати запитання
	Знаходження у тексті задачі відомостей та даних, які задані в явному чи неявному вигляді
	Ідентифікація термінів, понять
Доступ (пошук)	Вибір термінів пошуку з урахуванням рівня деталізації
	Відповідність результату пошуку термінам запиту (спосіб оцінювання)
	Формування стратегії пошуку
Управління	Створення схеми класифікації для структурування даних
	Використання пропонованих схем класифікації для структурування відомостей
Інтеграція	Уміння порівнювати і співставляти відомості із декількох джерел
	Уміння виключати невідповідні та несуттєві відомості
	Уміння стисло і логічно грамотно викласти узагальнені дані
Оцінювання	Формулювання критеріїв для відбору даних у відповідності із потребою
	Вибір ресурсів згідно сформульованим чи запропонованим критеріям
	Уміння зупинити пошук
Створення	Уміння формулювати поради щодо розв'язання конкретної проблеми чи завдання на основі отриманих даних, в тому числі суперечливих
	Уміння робити висновки щодо спрямованості наявних відомостей на розв'язування конкретного завдання
	Уміння обґрунтувати свої висновки
	Структурування створеного повідомлення з метою підвищення переконливості висновків
Повідомлення (передавання)	Уміння адаптувати повідомлення для конкретної аудиторії (шляхом вибору відповідних засобів, мови та зорового ряду)
	Уміння коректно цитувати джерела (за суттю та з дотриманням авторських прав)
	Забезпечення конфіденційності повідомлення
	Уміння толерантно відноситись до культури, раси, етнічної приналежності чи статі
	Знання правил спілкування, які належать до конкретного спілкування (наприклад, у мережі)

Наведемо приклади завдань кожного типу.

Компетентнісне завдання навчального типу.

Під час канікул в університеті ви зі своєю подругою (другом) збираєтесь відвідати Львів. Визначте можливі варіанти, як доїхати з Києва до Львова залізницею, чи автобусом. Для цього знайдіть в Інтернеті необхідні відомості про розклад руху прямих (та транзитних) потягів / автобусів, вартість квитків з урахуванням періоду дії пільгових знижок за студентськими квитками. Для кожного з варіантів розрахуйте вартість подорожі та її тривалість. Запропонуйте найбільш вдалий, на ваш погляд, варіант подорожі. Результати дослідження подайте у вигляді презентації або текстового документа з використанням таблиць та діаграми для подання знайдених відомостей. Обґрунтуйте ваш вибір, який варіант для вас є найбільш прийнятним. Крім вартості подорожі, врахуйте також інші особливості (тривалість подорожі, зручність, час відправлення та прибуття тощо).

Компетентнісне завдання дослідницького (навчально-наукового) типу. При підготовці до семінарського заняття одним із завдань було проаналізувати та порівняти подання зарубіжними та вітчизняними науковцями визначення терміну «педагогічне проектування», враховуючи лише ті визначення, які опубліковані у наукових журналах, розміщених у світових науково-метричних базах. Результати дослідження подайте у вигляді презентації або текстового документа з використанням таблиць та посилань на знайдені відомості. Перелік публікацій, які ви використовуєте для аналізу та порівнянь оформіть за вимогами ВАК у вигляді бібліографічного списку. Обґрунтуйте вибір науковців, чиї визначення ви обрали, яким журналам та науково-метричним базам надали перевагу і чому. Анотований аналіз кожної статті подайте на Вікі-сайті університету. Алгоритм виконання завдання відобразіть за допомогою інтелект карти (карти знань).

Компетентнісне завдання професійного типу для магістрів спеціальності «Соціальна педагогіка». Розробити апікаційну форму проекту, який передбачатиме створення та забезпечення функціонування у притулках для дітей м. Києва та Київської області «Школи добрих звичок» і являтиме собою цикл занять для хлопців та дівчат різних вікових груп (від 11 до 18 років) щодо формування ціннісних орієнтацій, життєвих навичок та корисних для здоров'я та майбутнього життя звичок. Заняття будуть проводитись групою волонтерів-професіоналів: юристів, психологів, лікарів, перукарів, косметологів, кухарів тощо, які допоможуть дітям засвоїти необхідний базис знань, умінь, навичок для подальшої ефективної організації власного життя. Перед безпосередньою роботою з дітьми волонтери-професіонали пройдуть цикл навчання, організованого спільно

з ВГЦ «Волонтер» (організацією, що працює з дітьми в притулках з 2002 року), задля отримання у процесі навчальних тренінгів навичок роботи з категорією дітей, що знаходяться у притулках. Перед створенням апікаційної форми проаналізуйте декілька апікаційних форм донорських організацій, на основі яких розробіть власну форму. Форма може бути представлена в описовому, табличному чи комбінованому варіанті.

Компетентнісні завдання професійного типу розробляються викладачами випускових кафедр відповідних спеціальностей, оскільки вони, крім інформаційно-комунікаційної складової, мають містити і професійну складову компетентності.

Формування ІКТ-компетентності магістра відбувається як під час навчального процесу, так і в позанавчальний, вимагає наявності як необхідних, так і достатніх умов цього процесу.

До необхідних умов формування ІКТ-компетентності магістрів доцільно віднести:

- створення освітнього електронного простору університету (<http://kubg.edu.ua/2012-08-15-10-06-19.html>);

- використання викладачами сертифікованих електронних навчальних курсів, що розміщуються в освітньому електронному середовищі університету, соціальних мереж та сервісів Web. 2.0;

- моніторинг якості електронних навчальних курсів (http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/ndl.io/Вимоги_до_проведення_експертизи_ЕНК.pdf), розроблених викладачами, та ефективність їх використання (анкета оцінювання якості ЕНК <https://docs.google.com/a/kubg.edu.ua/forms/d/12FAVyYp7WG5TtfEFGcFXuURMYg02wUGYIM4uIcUb1U/viewform>);

- створення персонального електронного освітнього простору магістра;

- створення е-портфоліо магістра та його аналіз (http://wiki.kubg.edu.ua/Варченко-Троценко_Лілія_Олександрівна);

- вимоги до професійної компетентності магістрів, до складу якої входить ІКТ-компетентність;

- нові вимоги до оформлення магістерських робіт та їх подання в освітньому електронному середовищі університету.

До достатніх умов забезпечення формування корпоративного стандарту ІКТ-компетентності магістрів слід віднести:

- навчання та складання іспитів у Майкрософт IT-Academy: отримання сертифікатів, у тому числі міжнародного зразку (система електронного навчання університету <http://e-learning.kubg.edu.ua/>, IT-Academy <http://kubg.edu.ua/struktura/pidrozdzili/ndl-informatizatsiji-osviti/microsoft-it-academy.html>);

— розв'язування компетентнісних завдань (навчального, дослідницького та професійного характеру);

— введення спеціального курсу для магістрів «Представлення наукової діяльності магістрів засобами ІКТ», основними завданнями якого є ознайомлення магістрів з технологіями та ресурсами для навчання і підготовки дослідження, та можливостями ефективного представлення результатів магістерського дослідження (<http://wiki.kubg.edu.ua/> Навчання_магістрів).

З метою випробування розробленого інструментарію серед студентів магістратури (5 курс) КУБГ було проведено тестування на визначення базового рівня ІКТ-компетентності.

При перевірці базового рівня сформованості ІКТ-компетентності перевірялися:

— знання і вміння використовувати персональний комп'ютер та комп'ютерні мережі;

— знання, розуміння і вміння використовувати комп'ютерні програми (різні ОС (операційні системи), робота з файлами, запуск програм на виконання, використання довідкової системи ОС та іншими програмами для роботи з файлами, текстовий процесор, графічний редактор, засоби підготовки презентацій, засоби підготовки публікацій, табличний процесор,

антивірусні програми, архіватори та інші програми);

— знання і вміння використовувати основні сервіси глобальної мережі Інтернет (електронна пошта, інформаційно-пошукові системи, телеконференції);

— знання і вміння використовувати сервіси та технології Web. 2.0, Web. 3.0 для розв'язування навчальних завдань;

— уміння використовувати електронні інформаційно-освітні середовища Університету;

— використання дидактичних засобів, створених за допомогою ІКТ.

Тест складався із 100 запитань, розділених на 4 основні категорії: вивчення ІКТ; ІКТ в навчальній діяльності; ІКТ в науковій діяльності; ІКТ в соціально-гуманітарній діяльності.

Студентам для проходження тесту необхідно було відповісти на 50 запитань, які обирались випадковим чином системою (20 — вивчення ІКТ, 10 — ІКТ у навчальній діяльності, 10 — ІКТ в науковій діяльності, 10 — ІКТ у соціально-гуманітарній діяльності).

У тестуванні прийняли участь 253 студенти 5 курсу (з 475 осіб, що становить 53 %). Максимальна кількість балів, яку могли набрати студенти, – 50, мінімальна – 0.

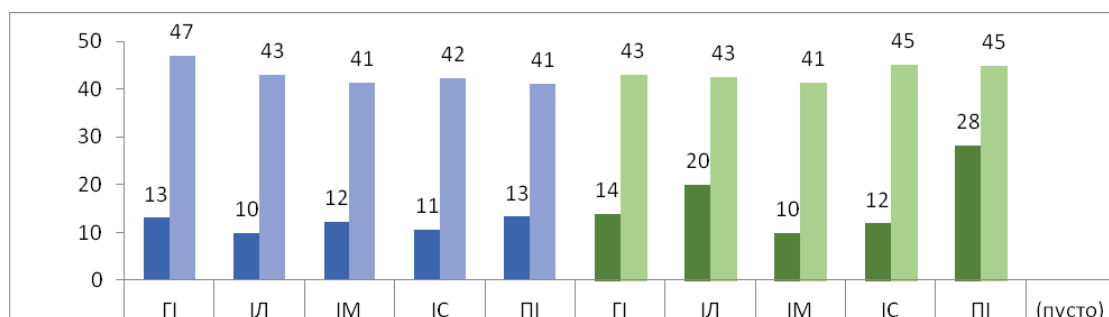


Рис. 2. Результати тестування, з зазначенням мінімальної та максимальної кількості балів у розрізі Інститутів

Середній бал за проходження тесту студентами 5 курсу (магістратура) складає 36,6.

Відповідно до кількості набраних балів визначено сформованість 1-го рівня (базового) ІКТ-компетентності, а саме: високий — 45–50 балів; достатній — 35–44 бали;

задовільний — 25–34 бали; низький — 15–24 бали; нульовий — 0–14 балів.

Зважаючи на те, що у кожному з Інститутів пройшла тест різна кількість студентів, дані було опрацьовано та переведено у відсотки для відображення реальної картини по Університету.

Таблиця 6

СФОРМОВАНІСТЬ 1-ГО РІВНЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ

Сформованість 1-го рівня ІКТ-компетентності студентів 5 курсу Університету					
Інститут	високий	достатній	задовільний	низький	нульовий
Гуманітарний	0	62	33	4	1
Людини	0	53	38	9	0
Мистецтва	0	39	43	14	4
Суспільства	2	51	28	15	4
Педагогічний	3	74	24	0	0
По Університету	1	55,7	33,2	8,3	1,8

Згідно з результатами проведеного тестування бачимо, що у студентів 5 курсу (магістрів), які тільки отримали ступінь бакалавра, переважає достатній рівень сформованості ІКТ-компетентності (55,7 %) та задовільний (33,2 %).

Лише у 8,3 % студентів сформовано низький рівень та у 1,8 % не сформовані ІКТ-компетентності. Високий рівень сформовано лише у 1 % студентів Університету.



Рис. 3. Сформованість базового рівня ІКТ-компетентності студентів

Таким чином, завдяки результатам тестування бачимо, що студентам необхідно серйозно підвищувати рівень сформованості ІКТ-компетентності.

Для студентів 5 курсу (магістрів) рекомендуємо:

- пройти навчання у ІТ-Академії;
- оволодіти всіма можливостями корпоративної пошти та супутніми безкоштовними сервісами;
- опанувати відкритий курс «Представлення результатів наукових досліджень магістрів з використанням ІКТ», який розміщено на вікі-порталі Університету;

— опанувати використання системи електронного навчання Університету.

Результати проведеного моніторингу формування ІКТ-компетентності підтверджують необхідність дотримання та виконання корпоративних стандартів ІКТ-компетентності магістрів університету. Саме їх впровадження сприятиме підвищенню рівня навчального процесу, активізації всіх учасників навчального процесу та підготовки висококваліфікованих фахівців, які відповідатимуть запитам сучасного ринку праці.

ДЖЕРЕЛА

1. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>
2. Національний освітній глосарій: вища освіта [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/publikaciji/262-glossariy-a5-v-6.html>
3. Формування та розвиток ІКТ-компетентності педагогів [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://wiki.ciit.zp.ua/index.php/Формування_та_розвиток_ІКТ-компетентності_педагогів
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова КМУ № 1392 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
5. Структура ІКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО (2011) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>
6. Морзе Н.В. Компетентнісні завдання як засіб формування інформатичної компетентності в умовах неперервної освіти / Н.В. Морзе, О.Г. Кузьмінська, В.П. Вембер, О.В. Барна // Інформаційні технології в освіті : Збірник наукових праць. — Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. — Випуск 4. — С. 48–62.
7. Nataliia Morze. Public Information Environment of a Modern University (2013) [Електронний ресурс] / Nataliia Morze, Olena Kuzminska, Halyna Protsenko. — Режим доступу : <http://ceur-ws.org/Vol-1000/>

8. *Nataliia Morze*. Corporate Standard of ICT Competence of Masters / Nataliia Morze, Oksana Buinytska // *Informational Technologies in Education* (19). — pp. 9–21.
9. Применение ИКТ в высшем образовании стран СНГ и Балтии : текущее состояние, проблемы и перспективы развития: аналитический обзор (2009) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214561.pdf>
10. *Буйницька О.П.* Система тестової перевірки ключових компетентностей студентів / О.П. Буйницька // *Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис*. — Додаток 2 до № 3, том II (27). — 2011 р. — Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — 562 с. — С. 80–88.
11. *Бурмакина В.Ф.* Большая Семерка (Б 7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность : методическое руководство для подготовки к тестированию учителей (2007) [Электронный ресурс] / В.Ф. Бурмакина, М. Зелман, И.Н. Фалина. — Режим доступа : <http://ifap.ru/library/book360.pdf>

REFERENCES

1. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii. Postanova KМУ vid 23 lystopada 2011 r. [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>
2. Natsionalnyi osvittnii hlosarii: vyshcha osvita [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/publikacii/262-glossariy-a5-v-6.html>
3. Formuvannia ta rozvytok IKT-kompetentnosti pedahohiv [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: http://wiki.ciit.zp.ua/index.php/Формування_та_розвиток_IKT-компетентності_педагогів
4. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednioi osvity. Postanova KМУ № 1392 vid 23 lystopada 2011 r. [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>
5. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers [online]. — Available from : <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (in Ukrainian).
6. *Morze N.V.* Kompetentnistni zavdannia yak zasib formuvannia informatychnoi kompetentnosti v umovakh neperervnoi osvity / N.V. Morze, O.H. Kuzminska, V.P.Vember, O.V.Barna // *Informatsiini tekhnologii v osviti: Zbirnyk naukovykh prats*. — Kherson : Vydavnytstvo KhDU, 2010. — Vypusk 4. — S. 48–62.
7. *Nataliia Morze*. Public Information Environment of a Modern University (2013) [Електронний ресурс] / Nataliia Morze, Olena Kuzminska, Halyna Protsenko. — Rezhym dostupu : <http://ceur-ws.org/Vol-1000/>
8. *Nataliia Morze*. Corporate Standard of ICT Competence of Masters / Nataliia Morze, Oksana Buinytska // *Informational Technologies in Education* (19). — pp. 9–21.
9. *Primeneniye IKT v vysshem obrazovanii stran SNG i Baltii: tekushchee sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya: analiticheskiy obzor* (2009) [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupa: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214561.pdf>
10. *Buinytska O.P.* Systema testovoi perevirky kliuchovykh kompetentnostei studentiv / O.P. Buinytska // *Vyshcha osvita Ukrainy : teoretychnyi ta nauково-metodychnyi chasopys* — Dodatok 2(3) do № 3, tom II (27). — 2011. — Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti integratsii do yevropeiskoho osvittnioho prostoru» — 562 s. — S. 80–88.
11. *Burmakina V.F.* Bolshaya Semerka (B 7). Informatsionno-kommunikatsionno-tekhnologicheskaya kompetentnost: metodicheskoye rukovodstvo dlya podgotovki k testirovaniyu uchiteley (2007) [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupa: <http://ifap.ru/library/book360.pdf> (in Russian).

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва

Н.В. Морзе,

проректор з інформатизації навчально-наукової та управлінської діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

А.Б. Кочарян,

методист центру ІКТ-компетенцій науково-дослідної лабораторії інформатизації освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ УНІВЕРСИТЕТУ. ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ

Морзе Н.В., Кочарян А.Б.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ УНІВЕРСИТЕТУ. ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ФОРМУВАННЯ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ

У статті подано узагальнений аналіз розвитку понятійного апарату інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічного працівника університету. У контексті статті проаналізовані міжнародні документи, які сприяли розвитку концептуальних засад формування змісту інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічного працівника. Описана експериментальна модель корпоративного стандарту інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічного працівника Київського університету імені Бориса Грінченка.

Ключові слова: компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційна компетентність.

Morze N.B., Kocharian A.B.

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHING STAFF. HISTORICAL DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL APPARATUS FORMATION

The article analyzes development of the conceptual apparatus of the information and communication competence of the university scientific and teaching staff. It examines international documents contributed to the development of conceptual principles of formation of the content of information and communication competence of scientific and pedagogical staff. It describes experimental model of corporate standard of information and communication competence of teaching staff at the Borys Grinchenko Kyiv University.

Key words: competence, ICT technologies, ICT competence.

Морзе Н.В., Кочарян А.Б.

ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УНИВЕРСИТЕТА. ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА

В статье подан обобщенный анализ развития понятийного аппарата информационно-коммуникационной компетентности научно-педагогического работника университета. В контексте статьи проанализированы международные документы, которые способствовали развитию концептуальных основ формирования содержания информационно-коммуникационной компетентности научно-педагогического работника. Описана экспериментальная модель корпоративного стандарта информационно-коммуникационной компетентности научно-педагогического работника Киевского университета имени Бориса Гринченка.

Ключевые слова: компетентность, информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность.

Понятійний апарат компетентностей обговорюється в наукових колах з 70-х років ХХ століття. Але тільки останнім часом у зв'язку зі стрімким зростанням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, коли потреба у нових знаннях випереджає темпи опанування цих знань, поняття компетентностей все більше привертає увагу дослідників у галузі підготовки та

підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу сучасного університету. Тому в Україні гострою потребою є підготовка науково-педагогічних кадрів, які здатні сформувати у студентів уміння ХХІ століття з використанням сучасних ІКТ.

Метою статті є узагальнення розвитку понятійного апарату інформаційно-комунікаційної

компетентності науково-педагогічного працівника університету. Автори розкривають стан досліджуваної проблеми розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічного працівника університету та представляють розроблену модель її корпоративного стандарту.

Розглянемо історію розвитку поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» науково-педагогічного працівника.

В Оксфордському словнику поняття «компетентність» трактується як «здатність». Спенсер визначає компетентність як базову характеристику людини, яка і забезпечує їй здатність до ефективної професійної діяльності (Спенсер, 1990). Компетентність також визначається як придбана

у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці.

Під інформаційно-комунікаційною компетентністю розуміємо підтверджену здатність особистості автономно й відповідально використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних задач, у певній предметній галузі або виді діяльності.

Хронологія досліджень інформаційно-комунікаційної компетентності у європейському освітньому просторі схематично зображено у таблиці 1.

Таблиця 1

ХРОНОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

№	Міжнародний або Національний документ	Рік
1	Берлінське Комюніке. Навчання впродовж життя (LLL)	2003
2	Стандарт ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education)	2004
3	Бергенське Комюніке. Затвердження стандарту кваліфікаційних ознак європейського простору вищої освіти на основі компетентнісного підходу	2005
4	Угоди про впровадження рамок кваліфікацій для європейської сфери вищої освіти (QF-EHEA)	2005
5	Європейська Рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя	2008
6	Структура ІКТ-компетентності учителів. Рекомендації ЮНЕСКО	2008
7	Структура ІКТ-компетентності учителів. Рекомендації ЮНЕСКО	2011
8	Європейська рамка ІКТ-компетентності 2.0	2011
9	Національна рамка кваліфікацій	2011, 2012

У Празькому Комюніке від 2001 року було зазначено розширення цілей вищої освіти в умовах безперервної освіти за участю студентів як активних учасників конкурентоспроможності європейського простору вищої освіти. Уперше документально зафіксована потреба системи освіти реформуватись відповідно до змін ринку праці та підвищення конкурентоспроможності випускників вишів.

Берлінське Комюніке 2003 року. Основні завдання цього комюніке –розширення цілей з точки зору заохочення зв'язків Європейського простору вищої освіти в Європейський науковий простір (англ. European Research Area), а також заходи по сприянню забезпечення якості навчання. Постає питання розуміння якості вищої освіти не як набору знань, вмінь та навичок, а як результату компетентнісного

навчання — навчання конкурентоспроможного випускника вишу.

З 2004 року ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) набуває статусу європейської асоціації гарантій якості вищої освіти. У стандарті ENQA особлива увага приділяється наступним показникам якості вищої освіти: викладання (навчальний процес, педагогічна діяльність); науково-педагогічні кадри; освітні програми; матеріально-технічна база, інформаційно-освітнє середовище; студенти (учні, абітурієнти); управління освітою; наукові дослідження тощо.

У 2005 році відбулася конференція міністрів у Бергені. Підсумкове комюніке підкреслило важливість забезпечення більш доступної вищої освіти, а також підвищення привабливості Європейського простору вищої освіти в інших

частинах світу. Знаковим є схвалення загальної структури кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, що ґрунтується на навчальних результатах та компетентностях. Відбулось затвердження європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти.

У 2005 році також прийняті угоди про впровадження Рамки кваліфікацій у європейському просторі вищої освіти *QF-EHEA* [9] (*Qualifications Frameworks in the European Higher Education Area*). Країни-учасниці зобов'язались до 2010 року розробити Національні Рамки кваліфікацій, які б окреслювали потребу у розвитку ключових компетентностей. Компетентність визначається як доведена здатність застосовувати знання, навички, особистісні, соціальні та методологічні здатності у роботі та навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку.

У квітні 2008 року Європейський парламент і Рада прийняли Рекомендацію про створення європейської кваліфікації для навчання впродовж життя — *EQF for LLL* (*The European Qualifications Framework for Lifelong Learning / EQF for LLL*) [1; 9]. *EQF for LLL* сприяє безперервному навчанню і розширенню можливостей зайнятості, мобільності та соціальної інтеграції працівників. Висунута вимога до впровадження формального, неформального та інформального навчання. Реалізація останніх форм за умов стрімкого розвитку технологій не можлива без використання сучасних ІКТ. Отже, на даному етапі постає питання необхідності визначення та затвердження певних стандартів ІК-компетентності.

У 2005 році ЮНЕСКО розпочинає довгостроковий проект з розробки структури ІК-компетентності учителів (*UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers*). У результаті цієї роботи у 2008 році були опубліковані «Стандарти інформаційно-комунікаційної компетентності учителів»:

1) «Освітня політика» (*Policy Framework*), де розглядаються основні методологічні положення і підходи, які прийняті у проекті [3];

2) «Структура модулів компетентностей» (*Competency Standards Modules*), де обґрунтовується поділ на 18 модулів як узгодження між трьома етапами розвитку освіти та аспектами роботи вчителя. Виділені модулі визначають компетентності вчителя [7];

3) «Рекомендації по впровадженню» (*Implementation Guidelines*), де розглядаються методичні рекомендації для кожного із 18 модулів щодо формування таких компетентностей [10].

Рамкова структура ІК-компетентності вчителя за рекомендаціями ЮНЕСКО включає шість модулів: розуміння ролі ІКТ в освіті, навчальна програма й оцінювання, педагогічні практики, технічні і програмні засоби ІКТ, організація й управління навчальним процесом, професійний

розвиток. Ці модулі обрані відповідно до видів діяльності учителя. Інформаційно-комунікаційна компетентність учителя за даними рекомендаціями передбачає три рівні:

1-й рівень — засвоєння теоретичних і практичних знань або рівень технічної грамотності;

2-й рівень — здобуття практичних навичок і ефективне використання здобутих знань і навичок у реальних життєвих ситуаціях або рівень поглиблених знань;

3-й рівень — використання здобутих знань і навичок для «продукування нових знань», що корелюється з структурою модулів компетентностей або рівень створення знань.

На думку С.І. Петренка, одним із головних недоліків цих стандартів є те, що до них не увійшли проекти програм з підготовки педагогів. виправити ці та інші недоліки повинно було друге видання стандартів, яке було підготовлене у 2011 році під редакцією Паула Хейна (*Paul Hein*) у вигляді єдиного документу «Структура інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів. Рекомендації ЮНЕСКО» [6]. У ньому було розвинуто основні положення першої збірки документів і зафіксовано вимоги до інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя.

У 2011 році прийнята Європейська рамка інформаційно-комунікаційної компетентності (*The European e-Competence Framework*, далі *e-CF*), яка являє собою рамкову структуру опису інформаційно-комунікаційних компетенцій, що має використовуватися бізнес структурами та навчальними закладами при визначенні напрямів підготовки спеціалістів до сучасного ринку праці та визначення змісту їх навчання. У 2008 р. опубліковано її першу версію, а у 2010 р. — другу.

Для допомоги розуміння, адаптації та використання Європейської рамки е-компетентностей розроблено супроводжуючі документи: керівництво з її використання та методичні пояснення, як вона створювалася. Метою розробки *e-CF* є вироблення в європейському регіоні довгострокового рішення проблеми розвитку компетентностей для успішного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

При створенні *e-CF* був проведений детальний аналіз і порівняння багатьох національних професійних стандартів, за основу ж взято британські стандарти компетентностей *SFIA* (*skills for information ages* — навички інформаційного століття). Розробка Європейської рамки е-компетентностей ґрунтувалася на чітко визначених угодах щодо термінологічного апарату, бази для збору та класифікації компетентностей; вимірів її структури; забезпечення зв'язку з Європейською рамкою кваліфікацій (*EQF*).

e-CF виконує роль міжнародного інструменту для навчальних закладів при виконанні наступних завдань: розробка, виконання та керування

ІТ-проектами та процесами в навчальному закладі; використання ІКТ; прийняття рішень, розробка стратегій; передбачення нових сценаріїв навчання тощо.

Європейська рамка е-компетентностей є чотиривимірною структурою (рис. 1), де кожний вимір характеризується своїм дескриптором: дескриптор 1 — категорії компетентностей, дескриптор 2 — компетенції, дескриптор 3 — рівні професіоналізму; дескриптор 4 — знання і навички. Дескриптори є узагальненим описом очікуваних результатів навчання, виражених у термінах компетентностей, на кожному з циклів вищої освіти. Кожен з дескрипторів відображає різні вимоги до керування кадрами та є доповненням до керівництва з посадових обов'язків працівників.

У 2011 році в Україні затверджується Національна рамка кваліфікацій — ієрархічна наскрізна послідовність загальних кваліфікаційних рівнів та їхніх ознак, що охоплює весь спектр кваліфікацій [8]. Національна рамка кваліфікацій відображає структуру та зміст кваліфікацій, взаємозв'язок відповідних результатів навчання кожного рівня, що є легкозрозумілими як на національному, так і міжнародному рівнях. Уточнюється поняття «компетентність» як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості. Виокремлюється поняття «інтегральна компетентність» як узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності [5].

Обговорення в наукових колах стандартів та моделі інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів тривають і досі. Аналіз наукових вітчизняних доробків з питання інформаційно-комунікаційної компетентності свідчить про те, що існує вже значна кількість праць, присвячених цій проблемі: інформаційно-комунікаційна компетентність учителів природничо-математичних дисциплін розглядалася у роботах науковців Н.В. Баловсяк, М.І. Жалдака, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, О.М. Спіріна та ін., інформаційно-комунікаційна компетентність учителів суспільно-гуманітарних дисциплін аналізувалася дослідниками О.Б. Бігич, В.А. Денисенко, Л.А. Карташовою, Т.І. Коваль, О.М. Семенов, Н.В. Сороко та ін.

Аналіз наукових вітчизняних доробків з питання інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників свідчить про те, що дана проблематика знаходиться на етапі дослідження. Іванова С.М. уточнює поняття «Інформаційно-комунікаційна компетентність наукових працівників у галузі педагогічних наук» як підтверджені здатність, уміння та ставлення науковця щодо автономного використання ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії

і поведінки в інформаційному науковому просторі з метою наукової діяльності в галузі педагогічних наук та індивідуальних потреб, результатом якої є нові знання, продукти та ін. [2].

Іванова С.М. пропонує трирівневу оцінку інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників, а саме: базовий рівень, професійно-функціональний та професійно-ефективний. Базовий рівень — початковий рівень знань, умінь та досвіду, що надає мінімальні можливості науковцю вирішувати завдання наукових досліджень за допомогою ІКТ. Професійно-функціональний рівень — середній рівень знань, умінь та досвіду, що надає можливість науковцю займатися професійною діяльністю з використанням ІКТ. Професійно-ефективний рівень — високий рівень знань, умінь та досвіду, що надає можливість науковцю займатися професійною діяльністю та створювати нові знання, матеріали, продукти тощо за допомогою ІКТ різних поколінь. Під час вибору критеріїв сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників у галузі педагогічних наук С.М. Іванова спирається на зміст компонентів структури інформаційно-комунікаційної компетентності, вводячи ще один компонент — креативний.

Модель ІК-компетентності науково-педагогічного працівника.

Проаналізувавши наукову літературу, ми можемо підтвердити проблематику дослідження та зазначити науковий інтерес до питання розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності. У науковому просторі активно обговорюються питання формування та розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів, зокрема учителів загальноосвітніх навчальних закладів за напрямками спеціалізації; викладачів вищої школи. У той самий час недостатньо висвітлені питання показників якості вищої освіти в розрізі інформатизації навчального закладу; не розроблено моделі інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників; не визначено індикаторів та показників рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників.

Розроблена нами модель корпоративного стандарту інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників сучасного вишу базується на відповідних рекомендаціях ЮНЕСКО та Європейській рамці інформаційно-комунікаційної компетентності 2.0 та враховує особливості діяльності науково-педагогічного працівника в контексті Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, а саме: розуміння ролі ІКТ в освіті та їх використання, використання ІКТ, навчальна робота, наукова діяльність та підвищення кваліфікації (табл. 2).

**МОДЕЛЬ КОРПОРАТИВНОГО СТАНДАРТУ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Вид діяльності	Базовий рівень	Поглиблений рівень	Професійний рівень
Розуміння ролі ІКТ в освіті та їх використання	Базові знання	Участь у групових ініціативах регіонального та національного рівнів	Розробка стратегій інформатизації освіти на базі університету
ІКТ	Базові інструменти	Створення електронних навчальних курсів	Постійне оновлення е-портфоліо
Навчальна робота	Застосування знань та вмінь	Системне використання ІКТ	Створення та підтримка відкритих навчальних ресурсів
Наукова діяльність	Використання ІКТ для пошуку даних	Представлення науковій спільноті результатів власної наукової діяльності на основі використання ІКТ	Координація або участь у міжнародних наукових проектах
Підвищення кваліфікації	Доступ до ресурсів професійного розвитку	Створення власного е-портфоліо	Участь в МООС (масових відкритих онлайн-курсах)

Розроблений нами корпоративний стандарт інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічного працівника класичного університету був затверджений на засіданні Вченої ради Київського університету імені Бориса Грінченка.

Далі наводимо зміст зазначеного стандарту відповідно по рівням згідно з видами діяльності науково-педагогічного працівника (табл. 3).

Таблиця 3

**ЗМІСТ КОРПОРАТИВНОГО СТАНДАРТУ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
(КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА)**

Рівень технологічної грамотності

Вид діяльності	Знання та розуміння, вміння та здатності, формування суджень
Розуміння ролі ІКТ в освіті та їх використання	— Знання про економічні та соціальні теорії, суть та переваги інформатизації освіти; — Обізнаність із документами національного рівня щодо освітньої політики у галузі інформатизації, обізнаність із досвідом провідних країн світу у галузі інформатизації освіти, побудови інформаційного суспільства; — Обізнаність із документами університету щодо освітньої політики у сфері інформатизації; — Усвідомлення тенденцій процесу інформатизації суспільства та зміни образу життя людини в ньому; — Розуміння впливу різних підходів до інформатизації освіти на студентів та викладачів; — Здатність описати загальну мету інформатизації освіти; — Здатність описати загальну мету інформатизації університету; — Уміння пояснити та проаналізувати загальні принципи використання ІКТ в освіті;

Вид діяльності	Знання та розуміння, вміння та здатності, формування суджень
	— Здатність описати загальні принципи використання ІКТ у власній діяльності; — Уміння аналізувати перепони, які виникають під час використання ІКТ у власній діяльності; — Здатність визначати переваги використання ІКТ у власній діяльності; — Здатність усвідомлювати проблеми, які пов'язані з використанням комп'ютера і збереженням фізичного здоров'я людини; — Здатність усвідомлювати правові норми стосовно захисту інформаційних ресурсів як інтелектуальної власності; — Уміння описати структуру ІКТ-компетентності викладача та загальні підходи до інформатизації університету; — Здатність описати освітні результати студентів, які будуть отримані під час реалізації підходів інформатизації університету.
ІКТ	— Базові знання апаратури комп'ютера та комп'ютерних мереж та їх використання (Мати уявлення про апаратне й програмне забезпечення комп'ютера. Розуміти такі поняття, як зберігання даних і пам'ять. Знати, що таке комп'ютерні мережі і їх застосування. Бути у змозі привести приклади застосування комп'ютерів у повсякденному житті. Знати вимоги техніки безпеки і фактори можливого шкідливого впливу комп'ютера на стан здоров'я); — Знання загальних принципів роботи різних операційних систем та вміння працювати на комп'ютерах, що працюють під управлінням різних операційних систем: запуск комп'ютера для роботи, робота з довідковою системою; — Знання загальних принципів роботи з основними сервісами Інтернет та вміння їх використовувати для комунікації, співпраці, пошуку, організації діяльності та публікацій результатів наукової діяльності; — Розуміння базових принципів безпечної роботи в мережі Інтернет та захисту даних; — Усвідомлення проблеми інформаційної безпеки особистості та її інформаційної екології, проблеми інформаційної злочинності; — Уміння виконувати основні операції з папками та файлами: виділення, копіювання, видалення, перейменування, відновлення; — Уміння опрацьовувати дані в середовищах: текстового процесора, графічного редактора, табличного процесора; — Уміння застосовувати засоби захисту даних; — Уміння працювати з антивірусними програмами.
Навчальна діяльність	— Знання ключових процесів та понять своєї предметної галузі; — Розуміння впливу використання ІКТ на навчальні результати студентів та підвищення їх мотивації до навчання; — Розуміння необхідності розробки критеріїв оцінювання доцільності використання різних ІКТ в навчальній діяльності для отримання конкретних освітніх результатів; — Прогнозування передбачуваних результатів використання ІКТ; — Знання індивідуальних стилів навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах використання ІКТ; — Дотримання законодавства з авторських прав при використанні засобів ІКТ; — Знання та дотримання положень про захист авторських прав при публікації чи використанні е-контенту; — Уміння визначати ІКТ, необхідні для досягнення освітніх цілей; — Пошук програмних продуктів та потрібних даних в Інтернет, на тематичних освітніх сайтах; — Використання різних електронних джерел: електронних енциклопедій, посібників, довідників, баз даних;

Вид діяльності	Знання та розуміння, вміння та здатності, формування суджень
	— Створення документів із текстовими, графічними та табличними даними для навчального процесу; — Використання сервісів Web 2.0, Web 3.0 для організації навчальних проєктів та постановки завдань; — Вибір відповідних ІКТ для моніторингу та поширення результатів успішності студентів (збір, опрацювання та підготовка звітів успішності студентів); — Використання презентаційного програмного забезпечення, відеофільмів, анімацій та комп'ютерних моделей для підтримки навчального процесу; — Вибір відповідних ІКТ для подання навчального матеріалу; — Використання сервісів та ресурсів Інтернету для здійснення навчальної діяльності; — Оцінка надійності отриманих даних з Інтернету (надійність даних, їх достовірність, дотримання авторських прав); — Використання пошукових систем із ранжуванням результатів пошуку, використання ключових слів; — Використання поштових сервісів; — Використання ІКТ для обліку студентів та обліку даних їх успішності; обмін цими даними; — Організація спільної роботи із студентами засобами ІКТ (миттєві повідомлення, блоги, вікі, хмарні сервіси та ін.); — Здатність до ефективних комунікаційних взаємодій, у тому числі з використанням ІКТ; — Використання ІКТ для представлення результатів діяльності студентів, зокрема створення е-портфоліо.
Наукова діяльність	— Знання загальних принципів роботи репозитаріїв, науково-метричних баз даних, електронних бібліотек, електронних журналів та вміння їх використовувати; — Уміння використовувати методологічні та методичні засади наукового пошуку на основі сучасних засобів ІКТ; — Розуміння необхідності використання електронних засобів наукової комунікації та їх використання для пошуку потрібних відомостей та публікацій власних результатів досліджень: репозитаріїв, науково-метричних баз даних, електронних бібліотек, електронних журналів; — Уміння добирати, аналізувати, систематизувати науково-технічні дані з питань використання ІКТ у науковій діяльності, використання сучасних методів наукових досліджень у відповідній галузі науки; — Уміння визначати класифікаційний індекс УДК наукових публікацій за допомогою електронного каталогу; — Знання структури та правил написання наукової статті для представлення на міжнародних конференціях, в іноземних журналах тощо.
Підвищення кваліфікації	— Розуміння переваг використання ІКТ для підвищення якості та ефективності власної науково-педагогічної та навчальної діяльності; — Знання можливостей, переваг та недоліків ІКТ як засобів підвищення якості та ефективності роботи та підвищення кваліфікації; — Використання ІКТ для доступу до ресурсів, необхідних для професійного розвитку, їх обміну; — Використання ІКТ для комунікації із зовнішніми експертами та колегами з міжнародних наукових та освітніх установ; — Використання ІКТ для пошуку, організації, аналізу, інтеграції та оцінці відомостей, які необхідні для професійного розвитку; — Уміння здійснення онлайн підвищення кваліфікації, в тому числі за допомогою відкритих дистанційних курсів.

Рівень поглиблення знань

Вид діяльності	Знання та розуміння, вміння та здатності, формування суджень
Розуміння ролі ІКТ в освіті та їх використання	— Усвідомлення переваг інформатизації освіти; — Розуміння політики у галузі інформатизації освіти національного та регіонального рівнів; — Знання інноваційних (педагогічних та інформаційних) технологій та вміння застосувати їх у практичній діяльності; — Розуміння впливу сучасних технологій на ринок праці та зміни вимог до випускників навчальних закладів; — Розуміння поняття неформального навчання та можливостей його використання у навчальному процесі; — Здатність пояснити та проаналізувати принципи використання ІКТ у власній діяльності; — Уміння аналізувати перепони, які виникають під час використання ІКТ у власній діяльності та вміння знаходити ефективні шляхи вирішення; — Участь у групових освітніх ініціативах регіонального та національного рівнів.
ІКТ	— Використання ІКТ для розвитку критичного мислення, творчості, вміння вирішувати проблеми, приймати рішення, опановувати знання певної галузі, комунікації, співпраці, організації навчальної діяльності, пошуку інформації та публікацій результатів наукової діяльності; — Використання програмних засобів візуалізації даних; — Використання ІКТ для створення дидактичного матеріалу, навчальних ресурсів; — Використання ІКТ для спільної роботи із студентами та колегами — Організація та проведення вебінарів з метою досягнення цілей навчального процесу; — Створення власних електронних навчальних курсів у середовищі LMS, що включають подання теоретичного матеріалу, постановку лабораторних, практичних та семінарських занять, формування завдань для самостійної роботи та завдань для проміжного та підсумкового оцінювання та організації колективної роботи та комунікації студентів, налаштування та використання електронного журналу оцінювання навчальних досягнень студентів.
Навчальна діяльність	— Знання методології впровадження інноваційних педагогічних та інформаційних технологій та розробка навчальних проектів з використанням ІКТ; — Розуміння сутності особисто-орієнтованого навчання на основі використання ІКТ; — Усвідомлення принципів використання ІКТ для персоналізації та індивідуалізації навчання студентів; — Ефективне системне використання ІКТ у навчальній діяльності; — Організація спільної роботи студентів засобами ІКТ; — Впровадження методів інтерактивного навчання на основі використання ІКТ; — Впровадження технології формуального оцінювання на основі використання ІКТ; — Використання освітніх сайтів для організації та проведення навчального процесу; — Уміння аналізувати та описувати навчальні проблеми (у своїй власній педагогічній діяльності), пов'язані з використанням ІКТ; — Аналіз ефективності використання ІКТ у процесі здійснення навчальної діяльності, зокрема при реалізації навчальних та курсових проектів та практик.

Вид діяльності	Знання та розуміння, вміння та здатності, формування суджень
Наукова діяльність	— Усвідомлення необхідності використання електронних засобів наукової комунікації: репозитаріїв, електронних бібліотек та журналів відкритого доступу, а також вебінарів та онлайн-конференцій; — Вивчення міжнародного досвіду інформатизації освіти, побудови інформаційного суспільства; — Представлення науковій спільноті результатів власної наукової діяльності на основі використання ІКТ: публікація статей в інституційних репозитаріях, участь в онлайн-конференціях, публікація в фахових електронних виданнях, у тому числі з індексом цитування; — Організація вебінарів для поширення результатів власної наукової діяльності чи обговорення наукових проблем.
Підвищення кваліфікації	— Знання критеріїв оцінювання відкритих електронних освітніх ресурсів; — Знання етичних норм спілкування в Інтернеті та їх дотримання в електронній комунікації; — Уміння знаходити та використовувати електронні ресурси для власного професійного розвитку; — Уміння співпрацювати в мережі Інтернет з метою власного професійного розвитку; — Створення власного електронного портфоліо, вміння заповнювати власний е-портфоліо, розвивати власне персональне навчальне середовище; — Уміння аналізувати та узагальнювати дані щодо переваг та недоліків спільної роботи засобами ІКТ з підвищення кваліфікації; — Уміння знаходити інноваційні методи та форми підвищення якості результатів підвищення професійного розвитку засобами ІКТ.

Рівень створення знань

Вид діяльності	Знання та розуміння, вміння та здатності, формування суджень
Розуміння ролі ІКТ в освіті та їх використання	— Знання успішних стратегій з інформатизації освіти та освітньої політики; — Участь у колективних освітніх ініціативах у галузі ІКТ; — Розробка та впровадження успішних стратегій інформатизації освіти на базі університету.
ІКТ	— Знання особливостей роботи з основними сервісами Web 2.0, Web 3.0; — Розробка і проведення міжпредметних навчальних проєктів з використанням ІКТ; — Розробка і проведення телекомунікаційних навчальних проєктів; — Представлення результатів навчальних досягнень студентів у вигляді діаграм та графіків; — Створення та постійна підтримка власного блогу, вікі-сторінки, персонального освітнього середовища; — Постійне оновлення електронного портфоліо.
Навчальна діяльність	— Знання методології формування навичок ХХІ століття на основі використання ІКТ; — Створення власних професійних сайтів, блогів, каналів Rss тощо; — Налагодження комунікацій, створення соціальних співтовариств та мереж; — Організація навчальних семінарів, курсів, вебінарів, програм та проєктів з використанням ІКТ; — Створення та підтримка відкритих навчальних ресурсів; — Оцінювання та дистанційна підтримка учасників навчального процесу відкритих навчальних ресурсів.

Вид діяльності	Знання та розуміння, вміння та здатності, формування суджень
Наукова діяльність	— Опис досвіду у форматі, що дозволяє одержати відомості щодо інноваційних ідей та способів зміни педагогічної практики з використанням ІКТ; — Координування або участь у міжнародних наукових проєктах; — Заходи та діяльність щодо проєктування та конструювання спільноти практиків для адаптації досвіду та його впровадження у масову практику; — Участь у роботі редакційної колегії фахового видання, що входить до наукометричних баз даних; — Консультування суб'єктів інноваційного досвіду — надання їм методичної допомоги у технологізації узагальнення та подання досвіду.
Підвищення кваліфікації	— Знання зі створення та підтримки відкритих навчальних ресурсів; — Участь у міжнародних дистанційних курсах підвищення кваліфікації, проєктах щодо підвищення кваліфікації; — Використання Інтернету для пошуку професійних курсів в освітній галузі; — Консультування вчителів, викладачів із питань використання ІКТ у навчальному процесі; — Участь у міжнародних відкритих курсах (МООС); — Проведення семінарів для вчителів, викладачів з проблем інтегрування ІКТ у навчальний процес; — Розробка і проведення тренінгових курсів із базових комп'ютерних навичок та інноваційних педагогічних технологій для своїх колег; — Обговорення з колегами інших навчальних закладів вищої школи та країн методичних та організаційних питань використання ІКТ.

Вплив глобалізаційних процесів, стрімкого розвитку технологій вимагає від системи освіти швидкого реагування з метою підготовки конкурентоспроможного випускника вишу. Традиційна роль науково-педагогічного працівника (транслявання та репродукція навчальних матеріалів) замінюється цілою низкою нових ролей. Сучасний викладач має вміти обирати та використовувати електронні ресурси для навчання студентів; організовувати співробітництво та комунікацію між учасниками навчального процесу; проєктувати електронні ресурси та освітнє електронне середовище, бути фасилітатором та помічником

для студентів, добре розуміти та враховувати у навчальному процесі їх потреби та особливості, пізнавальні стилі навчання, нові сервіси та інструменти для ефективної співпраці, комунікації, володіти навичками ХХІ століття. А отже, має відповідати певному рівню своєї інформаційно-комунікаційної компетентності.

Запровадження корпоративного стандарту інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічного працівника університету, на наш погляд, є наступним етапом у розвитку компетентнісного підходу до професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

ДЖЕРЕЛА

1. Биков В.Ю. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : методичні рекомендації / В.Ю. Биков, О.В. Білоус, Ю.М. Богачков та ін. ; за заг. ред. В.Ю. Бикова, О.М. Спіріна, О.В. Овчарук ; М-во науки і освіти України, Націонал. академія пед. наук України; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. — К. : Атіка, ТОВ ВПФ «МЕГА», 2010. — 88 с.
2. Іванова С.М. Модель розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників у галузі педагогічних наук / С.М. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. — Вип. № 3(69), 2013 — С. 171–179.
3. Морзе Н. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університетів в контексті підвищення якості освіти / Наталія Морзе, Артур Кочарян // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2014. — Т. 43 — № 5. — С. 27–39.

4. Морзе Н.В. Информационно-коммуникационная компетенция преподавателей современного университета. Корпоративные стандарты / Н.В. Морзе, А.Б. Кочарян // Современные информационные технологии и ИТ-образование. Сборник изданных трудов VIII Международной научно-практической конференции / Под ред. проф. В.А. Сухомлина. — М. : ИНТУИТ. РУ, 2013. — С. 142–151.
5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. — 2011. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>. — Загол. з титулу екрану.
6. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации [Електронний ресурс] // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. — № 20(279), 2013. — ЮНЕСКО. Версия 2.0 UNESCO, 2011. — Режим доступу : <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. — Загол. з титулу екрану.
7. Уваров А.Ю. Структура ИКТ-компетентности учителей и требования к их подготовке: Рекомендации ЮНЕСКО. Версия 2.0 / А.Ю Уваров // Информатика и образование, 2013. — № 1(240). — С. 26–40.
8. European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Електронний ресурс] // European Quality Assurance, 2010. — Режим доступу : <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european-qualifications-framework.aspx>. — Загол. з титулу екрану.
9. Європейська система підвищення кваліфікації протягом життя [Електронний ресурс] // Європейська якість у професійній освіті та навчанні, 2010. — Режим доступу : <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european-qualifications-framework.aspx>. — Загол. з титулу екрану.
10. Qualifications Frameworks in the EHEA [Електронний ресурс] // The European Higher Education Area (EHEA), 2007. — Режим доступу : <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=65>. — Загол. з титулу екрану.
11. Рамка кваліфікації у європейському просторі вищої освіти [Електронний ресурс] // Європейський простір вищої освіти, 2010. — Режим доступу : <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=65>. — Загол. з титулу екрану.
12. ICT Competency Standards for Teachers: Implementation Guidelines, version 1.0 UNESCO [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf> — Загол. з титулу екрану.
13. Стандарты ИКТ компетентности для учителей: Рекомендации по введению, версия 1.0 ЮНЕСКО, 2008 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf>. — Загол. з титулу екрану.
14. Natalia Morze. Creation of the University's Information and Education Space as a Catalyst for the Formation of Teachers' IC Competence // E-learning & Lifelong Learning. Monograph. Scientific editor : E. Smyrnova-Trybulska. — Katowice, University of Silesia, Cieszyn, 2013. — pp 39–54

REFERENCES

1. Bykov V.Yu. Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei v systemi osvity Ukrainy : metodychni rekomendatsii / V.Yu. Bykov, O.V. Bilous, Yu.M. Bohachkov ta in. ; za zah. red. V.Yu. Bykova, O.M. Spirina, O.V. Ovcharuk ; M-vo nauky i osvity Ukrainy, Natsional. akademiia ped. nauk Ukrainy; In-t inform. tekhnolohii i zasobiv navchannia. — K. : Atika, TOV VPF «МЕНА», 2010. — 88 s.
2. Ivanova S.M. Model rozvytku informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti naukovykh pratsivnykiv u haluzi pedahohichnykh nauk / S.M. Ivanova // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. Ivana Franka. — Vyp. # 3(69), 2013 — S. 171–179.
3. Morze N. Model standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetiv v konteksti pidvyshchennia yakosti osvity / Nataliia Morze, Artur Kocharian // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. — 2014. — T. 43 — № 5. — S. 27–39.
4. Morze N.V. Informatsionno-kommunikatsionnaya kompetentsiya prepodavatelei sovremennogo universiteta. Korporativnye standarty / N.V. Morze, A.B. Kocharian // Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovaniye. Sbornik izdannykh trudov VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoi konferentsii / Pod red. prof. V.A. Sukhomlina. — M. : INTUIT. RU, 2013. — S. 142–151.
5. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [Elektronnyi resurs] // Verkhovna Rada Ukrainy. — 2011. — Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>. — Zahol. z tytulu ekranu.
6. Struktura IKT-kompetentnosti uchiteley. Rekomendatsii [Elektronnyi resurs] // Visnyk LNU im. Tarasa Shevchenka. — № 20(279), 2013. — YuNESKO. Versiya 2.0 UNESCO, 2011. — Rezhym dostupu : <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. — Zahol. z tytulu ekranu.

7. Uvarov A. Yu. Struktura IKT-kompetentnosti uchiteley i trebovaniya k ikh podgotovke: Rekomendatsii YuNESKO. Versiya 2.0 / A. Yu Uvarov // Informatika i obrazovaniye, 2013. — № 1(240). — S. 26–40.
8. European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Elektronnyi resurs] // European Quality Assurance, 2010. — Rezhym dostupu : <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european-qualifications-framework.aspx>. — Zahol. z tytulu ekranu.
9. Yevropeiska systema pidvyshchennia kvalifikatsii protiahom zhyttia [Elektronnyi resurs] // Yevropeiska yakist u profesiinii osviti ta navchanni, 2010. — Rezhym dostupu : <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european-qualifications-framework.aspx>. — Zahol. z tytulu ekranu.
10. Qualifications Frameworks in the EHEA [Elektronnyi resurs] // The European Higher Education Area (EHEA), 2007. — Rezhym dostupu : <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=65>. — Zahol. z tytulu ekranu.
11. Ramka kvalifikatsii u yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Elektronnyi resurs] // Yevropeyskyi prostir vyshchoi osvity, 2010. — Rezhym dostupu : <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=65>. Zahol. z tytulu ekranu.
12. ICT Competency Standards for Teachers: Implementation Guidelines, version 1.0 UNESCO [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf> Zahol. z tytulu ekranu.
13. Standarty IKT kompetentnosti dlia uchyteliv: Rekomendatsii po vprovadzhenniu, versiiia 1.0 YuNESKO, 2008 [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf>. — Zahol. z tytulu ekranu.
14. Natalia Morze. Creation of the University's Information and Education Space as a Catalyst for the Formation of Teachers' IC Competence // E-learning & Lifelong Learning. Monograph. Scientific editor : E. Smyrnova-Trybulska. — Katowice, University of Silesia, Cieszyn, 2013. — pp 39–54.

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьева

Л.Б. Паламарчук,

професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, професор

С.М. Бабійчук,

керівник секції «ГІС у географії», методист КПНЗ «Київська Мала академія наук учнівської молоді»

ГЕОІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ-ЧЛЕНІВ КИЇВСЬКОЇ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Паламарчук Л.Б., Бабійчук С.М.

ГЕОІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ-ЧЛЕНІВ КИЇВСЬКОЇ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядаються особливості організації навчально-виховного процесу у Київській Малій академії наук учнівської молоді в контексті відповідності викликам часу та узгодженості з суспільними запитами. Розкривається поняття «геоінформаційна компетенція». На основі досвіду роботи секції «ГІС у географії» показано шляхи її формування.

Ключові слова: геоінформаційна система, геоінформаційна компетенція, учні-члени Київської Малої академії наук учнівської молоді.

Palamarchuk L.B., Babiychuk S.M.

GEOINFORMATION COMPETENCE IN RESEARCH ACTIVITIES OF SENIOR STUDENTS-MEMBERS OF THE KYIV MINOR ACADEMY OF SCIENCES OF STUDENT YOUTH

The article examines peculiarities of the educational process in the Kyiv Minor Academy of Sciences of Student Youth in the context according to challenges of time and consistency with social requirements. It researches the concept "geoinformation competence". It presents the ways of its development in the gained experience in the section "GIS in Geography" activities.

Key words: geoinformation system, geoinformation competence, students-members of the Kyiv Minor Academy of Sciences of Student Youth.

Паламарчук Л.Б., Бабійчук С.М.

ГЕОИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ-ЧЛЕНОВ КИЕВСКОЙ МАЛОЙ АКАДЕМИИ НАУК УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются особенности организации учебно-воспитательного процесса в Киевской Малой академии наук ученической молодежи в контексте соответствия вызовам времени и согласованности с общественными запросами. Раскрывается понятие «геоинформационная компетенция». На основе опыта работы секции «ГИС в географии» показаны пути ее формирования.

Ключевые слова: геоинформационная система, геоинформационная компетенция, ученики-члены Киевской Малой академии наук ученической молодежи.

У постіндустріальну епоху розвитку світової цивілізації неухильно зростає значення знань, що постають продуктивним ресурсом особистості, суспільства, держави, людства загалом. У зв'язку з цим визначальним вектором модернізації України є перехід до якісно нової, заснованої на знаннях, наукових досягненнях та інноваціях економіки. Підґрунтям її формування є інтелектуальний потенціал суспільства, первинні носії якого — обдаровані і талановиті, здібні до наукової діяльності діти. Тому налагоджена, ефективна система виявлення, розвитку і підтримки

таких дітей слугує джерелом розквіту держави і підвищення її конкурентоспроможності. Саме такі засади функціонування Київської Малої академії наук учнівської молоді (КМАНУМ).

Геоінформаційна компетенція учнів набуває все більшої актуальності у світі, оскільки, по-перше, курси геоінформаційних систем (ГІС) у більшості високорозвинутих країн світу є обов'язковими у шкільній програмі та, по-друге, територіально-просторова орієнтація молодих людей у світі є одним із найважливіших факторів їх мобільності.

Геоінформаційні системи вносять суттєві зміни у традиційну роботу географів як при створенні картографічних матеріалів, так і при їх використанні, впровадженні, аналізуванні. Замість звичайних географічних карт основна географічна інформація наразі передається у цифровому вигляді у формі просторових баз даних. Керування базами просторових даних виконується за допомогою ГІС. Для роботи з ГІС необхідно не лише досконало оперувати обчислювальними машинами, базами даних, але і мати якісну географічну підготовку, щоб грамотно інтерпретувати й аналізувати просторову інформацію [1, 15].

Еволюція географічної науки просувається у бік інформатизації, тому сучасна освіта повинна бути спроектована у напрямку формування в учнів геоінформаційної компетенції, задля їх адаптації до сучасних умов життя.

Питанням дослідження освіти обдарованої молоді присвячено ряд вагомих праць як закордонних (Гаррі А. Пассоу [5], А. Міллер [11], К. Тейлор [15], Пепинський П. [13] та ін.), так і вітчизняних учених (О.І. Кульчицька [10], А.І. Грабовський [6], О.О. Ісаєва [9], Л.І. Ковбасенко [13], О.Л. Музика [12], А.В. Яковина [16] та ін.). Останнім часом предметом дослідження вітчизняних учених постає діяльність позашкільних закладів України. До питання формування молоді інтелігенції України мають безпосереднє відношення такі організації: Мала академія наук України та її регіональні відділення, Інститут обдарованої дитини НАПН України, Український державний центр позашкільної освіти, Центр творчості дітей та юнацтва Галичини та ін.

Проблемою компетенцій навчання переймалися такі вчені, як В. Безпалько, Н. Бібік, В. Болотов, Н. Голованова, С. Гончаренко, Л. Зеленська, І. Зязюн, М. Елькін, Б. Ельконін, І. Єрмаков, В. Корнєєв, К. Корсак, Л. Круглик, Н. Кузьміна, О. Лебедев, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Паламарчук, І. Підласий, А. Пінський, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, А. Сиротенко, О. Топузов, С. Трубачева, Г. Уварова та ін. В останні роки активно ведуться дослідження з проблеми інформаційної культури та інформаційної компетенції, цим питанням серед вітчизняних учених займаються М. Антонченко, Н. Баловсяк, М. Галатюк, М. Головань, Д. Дубов та інші. Питання геоінформаційної компетенції учнів-старшокласників у своїх роботах частково висвітлюють Л.М. Даценко, В.І. Остроух.

Метою статті є окреслення методики та технології формування геоінформаційної компетенції учнів на основі досвіду секції «ГІС у географії» відділення наук про Землю КМАНУМ та аналізу поняття «геоінформаційна компетенція» у теорії освіти, визначення її сутності та змісту. Методи, що використовувалися

у дослідженні: педагогічні спостереження, аналіз, порівняння, систематизація, індукція, дедукція, узагальнення, аналіз результатів діяльності учня.

Питанню освіти обдарованої молоді у межах різних типів навчальних закладів України присвячено багато теоретичних праць. Проте функціонування та діяльність КПНЗ «КМАНУМ» має ряд своїх особливостей, які здебільшого пов'язані з його локалізацією у столичному середовищі. Місто Київ, будучи найбільшим науковим, освітнім та культурним ядром України, володіє і найбільшим потенціалом та є споживачем у цих суспільних сферах. При цьому необхідно враховувати ще й демографічні характеристики міста-столиці (вікова структура населення, природний приріст, міграційні процеси тощо). У системі освіти м. Києва функціонують 63 позашкільні навчальні заклади (станом на 2013 рік), із яких 17 комплексних і 46 профільних. У них навчаються 85,1 тисяч дітей (37,4 % від загальної кількості школярів міста), причому 98,6 % дітей відвідують гуртки у позашкільних закладах міста безкоштовно [14, 2–3].

З огляду на ці особливості КПНЗ «КМАНУМ» є одним із унікальних позашкільних навчальних закладів України. Тому організація навчально-вихованого процесу в такому навчальному закладі потребує детальнішого дослідження.

КМАНУМ, будучи інтегральною ланкою між шкільною та вузівською освітою, має широкі можливості для вивчення інноваційних навчальних курсів. Важливим чинником такої можливості є те, що навчання проводиться з обдарованими дітьми. Невід'ємним компонентом ефективної діяльності КМАНУМ є співпраця з вищими навчальними закладами, науковими установами та громадськими інститутами, бізнес-структурами, що сприяє успішному виконанню її головної функції — формування інтелектуального потенціалу української нації.

Починаючи з 2012 р., у КМАНУМ набирає сили новий вектор освіти — впровадження основ геоінформаційних систем в освітній процес, який зародився на базі відділу впровадження інформаційних та інноваційних технологій. Звичайно, використання ГІС не можна обмежити лише географічною дисципліною (хоча найбільшою мірою вона належить саме до неї через спільний об'єкт вивчення). Сюди варто віднести й інші природничі, а також гуманітарні дисципліни, оскільки опрацьовується матеріал просторово прив'язаної інформації, а це суттєво розширює можливості передачі й засвоєння навчального матеріалу [2, 47].

Як видно з ілюстрації «Зв'язок ГІС з науковими дисциплінами» (Рис. 1), ГІС — освіта тісно пов'язана з картографією, історією, біологією, екологією, математикою, статистикою, інформатикою, географією тощо.

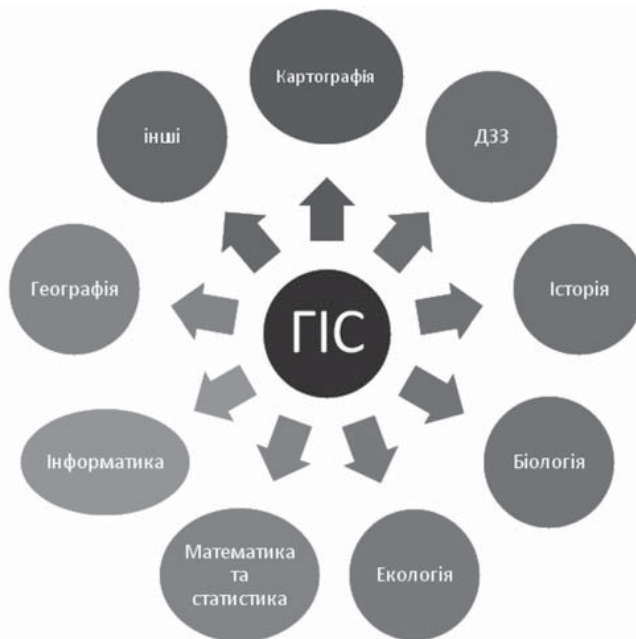


Рис. 1. Зв'язок ГІС з науковими дисциплінами

Важливим кроком у впровадженні основ вивчення ГІС у КМАНУМ було створення у відділенні наук про Землю нової секції «ГІС у географії». Звичайно, дещо звужена інтерпретація даної дисципліни (географічна) не дозволила розкрити повністю таку характеристику, як трансдисциплінарність, проте було залучено обдарованих та зацікавлених у таких дослідженнях дітей до її освоєння, а також внесено ґрунтовну лепту інновацій до науково-дослідницьких робіт МАН цього напрямку.

Використання геоінформаційних систем в освіті ґрунтується на формуванні в учнів геоінформаційної компетенції. Означення цього поняття багатогранне, оскільки містить комплекс компетенцій, які повинні формуватися в учня [8, 72]. Приводимо найбільш прийнятне, на нашу думку, визначення терміну геоінформаційної компетенції: «геоінформаційна компетенція — проявлені на практиці прагнення і здатності використання інформації про географічне розташування об'єкту на земній поверхні, вміння створювати і працювати з географічною базою даних та інтерпретувати її у картографічний формат, що дозволить приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності». Розвиток цієї компетенції сприяє: ефективній інтеграції учнів у суспільство як своєї країни зокрема, так і нашої планети загалом, визначення своєї географічної позиції щодо певних просторових об'єктів. Геоінформаційна компетенція дозволяє розвивати такі риси в учнях, як здатність та готовність шукати просторово прив'язану інформацію, вивчати, думати, діяти з огляду на географічні дані та їх аналіз[1, 54].

Для формування геоінформаційної компетенції учень-член КМАНУМ має володіти певними змістовими характеристиками цієї компетенції, зокрема:

- знаннями зі шкільних курсів географії, основ інформатики, володіння геоінформаційними технологіями;

- обізнаністю у колі питань теоретичного і практичного використання ГІС;

- досвід використання ГІС, що дозволив би приймати ефективні рішення у відповідних видах діяльності для розв'язання конкретної проблеми.

Однією з особливостей формування геоінформаційної компетенції є стрімкий розвиток навчальної бази даних. Умовою реалізації цього процесу є, у першу чергу, програмне забезпечення ГІС, яке постійно оновлюється, задля спрощення його використання користувачем та вирішення досить складних навчальних завдань. Іншою умовою є інформація про «обличчя Землі» — географічна карта, яка повинна бути актуальною, тобто відповідати сучасній, реальній картині світу. Усі ці умови, як наслідок, сприяють постійному оновленню навчально-методичної бази курсу ГІС у загальноосвітніх закладах. Учителі, які викладають та впроваджують геоінформаційні технології, змушені постійно вивчати нові тенденції розвитку ГІС, щоб забезпечити достовірність, актуальність та потребу таких знань, умінь та навичок в учнів, зокрема у дослідницькій діяльності.

Формувати геоінформаційну компетенцію можна за допомогою виконання різних завдань. Одним із найбільш продуктивних є векторизація історичних та географічних карт України. Таке

завдання дозволяє сформувати знання про географічні особливості території України; удосконалити практичні навички роботи з електронною картою, виховувати любов до рідної країни, розвивати пам'ять, логічне мислення, виховувати пізнавальний інтерес [9, 63].

Як приклад розглянемо формування геоінформаційної компетенції учня на заняттях секції «ГІС у географії» КПНЗ «Київська Мала академія наук учнівської молоді». Мета наукової роботи полягає у самостійній векторизації єдиної карти УНР з кордонами станом на 1918 р.

Цій карті самостійної України майже сто років. За словами картографів, вони вперше отримали документ з кордонами Української Народної Республіки станом на кінець 1918 р. Мапа зберігалася у родинному архіві сім'ї Голубченків у Сумах. У серпні 2005 року сім'я вирішила передати карту на зберігання до Державного архіву Сумської області. Там вона була відразу ж відреставрована.

Цей примірник — єдиний, що зберігся відтоді, переконані науковці. Документ був виготовлений у Харкові в період «Южной экспедиции» за

адресою: вул. Сумська, 15. Згідно з нанесеною печаткою, карта належала М.Г. Ільченку, що проживав в м. Суми. До 2007 року мапа пролежала на горищі. За радянських часів за такий документ заслання до Сибіру було гарантоване. На ній кордони суттєво відрізняються від сучасних. У 1918 році Україна була без Галичини, Буковини і Закарпаття, а також півдня Одещини, Луганщини та східного Донбасу. Натомість Придністров'я — було українським. А також частина сучасних Білорусі та Росії. Український кордон вклинювався вглиб цих країн на 80–250 кілометрів.

Карта є надзвичайно цікавою для українців, які хочуть знати свою історію періоду 1918–1919 рр.

Паперова мапа з часом деформується, протирається, тускніє. Дані можуть бути загублені. Електронну карту можна використовувати необмежено без жодної для неї шкоди. На електронній карті учениця полігонами обвела усі землі у складі УНР і точками вказала головні міста. Кордони показані з високою точністю, суттєвих відмінностей від оригіналу немає (див. рис. 2).



Рис. 2. Мапа Української Народної Республіки з головними містами та землями у її складі станом на 1918 рік (створена за допомогою програми ArcGis 10.2.2)

Автор: Ласковенко Катерина Максимівна, учениця 10 класу гімназії № 178 Солом'янського району м. Києва

Розглянемо також завдання з формування гіпсометричного профілю рельєфу міста Києва. Гіпсометричний метод зображення рельєфу земної поверхні заснований на використанні горизонталей (ізогіпс), що проводяться через певні інтервали вибраної шкали перетину. Якість зображення рельєфу найбільшою мірою залежить від повноти і точності вихідних даних, від правильності вибору перетинів рельєфу і від

якості узагальнення і рисування горизонталей. На основі ГІС рисування горизонталей не лише максимально точно, але і займає незначну кількість часу, оскільки практично усю роботу виконує ЕОМ. Механізм роботи цього інструменту в ГІС досить простий: необхідно обрати інструмент, далі обрати вид відрізка, який нам необхідний (прямий, ламаний або мальований від руки) і обрати координати точок, між якими ми хочемо

провести гіпсометричну криву, уся інша робота виконується автоматично за допомогою ГІС. Сучасні гіпсометричні карти утворюють міцну науково-технічну основу для розвитку тематичної картографії взагалі і карт природи особливо.

Важливою умовою для ґрунтового вивчення основ геоінформаційних систем у КМАНУМ є те, що в учнів уже є знання з базових дисциплін, зокрема з географії, основ інформатики, комп'ютерної графіки, математики. Учням, які здобувають середню базову освіту, буде важче опанувати дану дисципліну, оскільки у них немає ще достатньої кількості знань, умінь та навичок з необхідних базових предметів.

Отже, один з освітніх векторів діяльності КПНЗ «КМАНУМ» спрямований на формування в учнів нового типу сприйняття просторової інформації — на основі застосування ГІС. Необхідність у спеціалістах з геоінформаційних

технологій визначає поточні завдання для освітян та науковців — сприяти освоєнню цієї сфери сучасними школярами, навчити не лише знаходити потрібну для себе інформацію й користуватися нею, а й і створювати власні бази даних та візуалізаційно подавати їх.

Окреслені методики та технології формування геоінформаційної компетенції учнів на основі досвіду секції «ГІС у географії» відділення наук про Землю КМАНУМ дозволили проаналізувати поняття «геоінформаційна компетенція» у теорії освіти, визначити його сутність та зміст.

Перспективним напрямом вивчення даної теми є застосування ГІС не тільки у науково-дослідницьких роботах МАН, але і на практичних заняттях з географії при створенні картографічних матеріалів векторним і растровим методом та із застосуванням 3D візуалізації просторової інформації.

ДЖЕРЕЛА

1. Green D.R. GIS as a Component of IT Courses in Higher Education Geography Courses / D.R. Green, L.I. McEwen // The Association for Geographic Information Yearbook, 1990 (Eds M.J. Foster and P.J. Shand). — P. 287–294.
2. Palladino S. GIS and Secondary Education in the US / S. Palladino. — In: The Yearbook of the Association for Geographic Education // Geographic Information. 1992–1993 (Eds J. Cadoux-Hudson and D.I. Heywood). — Taylor & Francis, London. — P. 304–309.
3. Rhind D. Maps, Information and Geography: A New Relationship / D. Rhind // Geography. — Vol. 78 — No. 339. — P. 150–159.
4. Temple A. The Need for Earth Observation in Primary and Secondary Schools : Forging Links Across Europe / A. Temple, M. Vauzelle. — In: Proceedings of a EURISY // Norwegian Space Centre Workshop: Earth Observation from Space as a Resource for Teaching, Andoya, Norway, June 15–16. — P. 10–15.
5. Гарри Пассоу А. Обучение одаренных детей [за рубежом] : (к истории вопроса) / А. Гарри Пассоу // Воспитание школьников. — 2004. — № 2. — С. 47–52.
6. Грабовський А.І. Види дитячої обдарованості / А.І. Грабовський // Обдарована дитина. — 2004. — № 1. — С. 38–46.
7. Даценко Л. Основи геоінформаційних систем і технологій у школах світу / Л. Даценко, В. Остроух // Краєзнавство, географія, туризм. — 2010. — № 46. — С. 15–21.
8. Даценко Л.М. Викладання основ геоінформаційних систем і технологій у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів / Л.М. Даценко // Національне картографування: стан, проблеми та перспективи розвитку : зб. наук. пр. — К. : ДНВП «Картографія», 2010. — Вип. 4. — С. 260–263.
9. Ісаєва О.О. Обдарована молодь — майбутнє держави : підсумки III етапу Всеукраїнського конкурсу захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук (МАН) / О.О. Ісаєва // Всесвіт. л-ра в серед. навч. закл. України. — 2006. — № 9. — С. 7–8.
10. Кульчицька О.І. Обдарованість: природа і суть / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. — 2007. — № 1. — С. 17–24.
11. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / Алис Миллер; пер. с нем. Розанова И., Силаевой И. — М. : Академ. проект, 2001. — 144 с.
12. Музика О.Л. Типологічний підхід у психології здібностей та обдарованості як альтернатива ситуаційно-диспозиційній антиномії / О.Л. Музика // Обдарована дитина. — 2008. — № 9. — С. 11–18.
13. Пепинский П. Одаренный ребенок : Психология развития / Пер. с англ. — М. : Прогресс, 1996.
14. Програма «Освіта Києва 2011–2015 рр» (рішення Київської міської ради від 25.05.2011 № 196/5583) [Електронний ресурс]. — Режим досту : <http://www.guon.kiev.ua/files/osvitakieva20112015sm2.pdf>
15. Тейлор К. Интеллект : проблемы одаренности / Пер. с англ. — М. : Наука, 1976.
16. Яковина А.В. Комп'ютерна діагностика інтелектуальної обдарованості / А.В. Яковина // Обдарована дитина. — 2009. — № 1. — С. 32–34.

REFERENCES

1. *Green D.R.* GIS as a Component of IT Courses in Higher Education Geography Courses / D.R. Green, L.I. McEwen // The Association for Geographic Information Yearbook, 1990 (Eds M.J. Foster and P.J. Shand). — P. 287–294.
2. *Palladino S.* GIS and Secondary Education in the US / S. Palladino. — In: The Yearbook of the Association for Geographic Education // Geographic Information. 1992–1993 (Eds J. Cadoux-Hudson and D.I. Heywood). — Taylor & Francis, London. — P. 304–309.
3. *Rhind D.* Maps, Information and Geography : A New Relationship / D. Rhind // Geography. — Vol. 78 — No. 339. — P. 150–159.
4. *Temple A.* The Need for Earth Observation in Primary and Secondary Schools: Forging Links Across Europe / A. Temple, M. Vauzelle. — In: Proceedings of a EURISY // Norwegian Space Centre Workshop: Earth Observation from Space as a Resource for Teaching, Andoya, Norway, June 15–16. — P. 10–15.
5. *Harry Passou A.* Obucheniye odarennykh detey [za rubezhom] : (k istorii voprosa) / A. Harry Passou // Vospitaniye shkolnikov. — 2004. — № 2. — S. 47–52.
6. *Hrabovskiy A.I.* Vydy dytiachoi obdarovannosti / A.I. Hrabovskiy // Obdarovana dytna. — 2004. — № 1. — S. 38–46.
7. *Datsenko L.* Osnovy heoinformatsiinykh system i tekhnolohii u shkolakh svitu / L. Datsenko, V. Ostroukh // Kraieznavstvo, heohrafiia, turizm. — 2010. — № 46. — S. 15–21.
8. *Datsenko L.M.* Vykladannia osnov heoinformatsiinykh system i tekhnolohii u starshykh klasakh zahalno-osvitnikh navchalnykh zakladiv / L.M. Datsenko // Natsionalne kartohrafuvannia: stan, problemy ta perspektyvy rozvytku: zb. nauk. pr. — K.: DNVF «Kartohrafiia», 2010. — Vyp. 4. — S. 260–263.
9. *Isaieva O.O.* Obdarovana molod — maibutnie derzhavy : pidsumky III etapu Vseukrainskoho konkursu zakhystu naukovo-doslidnytskykh robot uchniv chleniv Maloi akademii nauk (MAN) / O.O. Isaieva // Vsesvit. l-ra v sered. navch. zakl. Ukrayiny. — 2006. — № 9. — S. 7–8.
10. *Kulchytska O.I.* Obdarovanist pryroda i sut / O.I. Kulchytska // Obdarovana dytna. — 2007. — № 1. — S. 17–24.
11. *Miller A.* Drama odarenного rebenka i poisk sobstvenного Ya / Alis Miller; per. s nem. Rozanova I., Silaevoy I. — M. : Akadem. proekt, 2001. — 144 s.
12. *Muzyka O.L.* Typologichniy pidkhid u psykholohii zdibnostei ta obdarovanosti yak alternatyva sytuatsiyno-dyspozytsiyniy antynomii / O.L. Muzyka // Obdarovana dytna. — 2008. — № 9. — S. 11–18.
13. *Petinskyi P.* Odaryonnyi rebenok: Psikhologiya razvitiya / Per. s angl. — M. : Progress, 1996.
14. Prohrama «Osvita Kyieva. 2011–2015 rr.» (rishennia Kyivskoi miskoi rady vid 25.05.2011 №196/5583) — [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu: <http://www.guon.kiev.ua/files/osvitakieva20112015sm2.pdf>
15. *Taylor K.* Intellect: problemy odarennosti / Per. s angl. — M. : Nauka, 1976.
16. *Yakovyna A.V.* Komputerna diagnostyka intelektualnoi obdarovannosti / A.V. Yakovyna // Obdarovana dytna. — 2009. — № 1. — S. 32–34.

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва

І.І. Тригуб,

молодший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЕКСПЕРТІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ**Тригуб І.І.****ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЕКСПЕРТІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ**

Автором статті наведено визначення понять: «компетентність», «професійна компетентність», «компетентнісний підхід у навчанні»; проаналізовано зарубіжну модель компетентності фахівця з питань розвитку системи освіти; згруповано компетентності фахівця з питань розвитку системи освіти; визначено загальні вимоги, що висуваються до професійної компетентності експерта у галузі освіти: особисті якості експерта, комунікативна компетентність, методологічна і методична грамотність, професійна підготовка експерта, практичний досвід.

Ключові слова: експерт у галузі освіти, компетентність, компетентнісний підхід, освіта, професійна компетентність.

Tryhub I.I.**EXPERTS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN EDUCATION**

The author of the article gives the definitions of such concepts as "competence", "professional competence", "competence-based approach in education"; analyzes foreign expert's competence model in development of education system; groups the expert's competences in the development of the education system; defines general requirements applicable to the professional competence of the expert in the field of education: personal qualities of the expert, communicative competence, methodological and methodical literacy, professional training of the expert, and practical experience.

Key words: expert in the field of education, competence, competence-based approach, education, professional competence.

Тригуб И.И.**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЭКСПЕРТОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Автором статьи приведены определения понятий: «компетентность», «профессиональная компетентность», «компетентностный подход в обучении»; проанализировано зарубежную модель компетентности специалиста по вопросам развития системы образования; сгруппированы компетентности специалиста по вопросам развития системы образования; определены общие требования, предъявляемые к профессиональной компетентности эксперта в сфере образования: личные качества эксперта, коммуникативная компетентность, методологическая и методическая грамотность, профессиональная подготовка эксперта, практический опыт.

Ключевые слова: эксперт в сфере образования, компетентность, компетентностный подход, образование, профессиональная компетентность.

Істотні зміни, що відбуваються у сучасній системі освіти, актуалізують перехід від предметно-знаннєвої парадигми освіти до особистісно орієнтованої, розвивальної, що включає компетентнісний підхід, індивідуальне, проектне, проблемно-ситуаційне, дистанційне навчання, інформаційні технології тощо.

Освіта в Україні наразі переживає період активного розвитку і модернізації, що потребує від неї забезпечення комплексного вирішення широкого кола проблем та залучення досвіду і досягнень різних галузей наукового знання: філософії, економіки, педагогіки, психології,

соціології, культурології, теорії управління, політики та освітології — наукового напряму інтегрованого пізнання сфери освіти (Огнев'юк В.О., Сисоева С.О., 2012). Саме освітологія, на думку її розробників, здатна вирішити більшість нагальних питань шляхом впровадження професійної підготовки нових фахівців — експертів у галузі освіти, — об'єктом діяльності яких має стати безпосередньо експертиза, консультування та забезпечення якості галузі освіти.

Все більшої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності фахівця, який володітиме методами ефективного

консультування й експертизи. Відповідно, питання професійної підготовки експерта у галузі освіти стає все важливішим для української системи освіти.

Проблеми формування професійної компетентності досліджували у своїх працях такі українські вчені, як Н. Бібік, Л. Коваль, С. Мартиненко, В. Огнев'юк, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа. За кордоном, зокрема у Росії, різні аспекти формування професійної компетентності вивчають І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Пометун, С. Раков, А. Хуторской та ін.

Однак питання формування професійної компетентності нових фахівців у галузі освіти залишається недостатньо вивченим. Відтак, **мету статті** вбачаємо у дослідженні професійної компетентності експертів у галузі освіти.

Аналізуючи підходи до визначення професійної компетентності у сучасній педагогічній літературі, зупинимось на трактуванні категорії «професійна компетентність» Р. Гуревичем. Він визначає «професійну компетентність» як властивість особистості, що виявляється у її відношенні до професійної діяльності; як єдність теоретичної та практичної готовності фахівця до здійснення професійної діяльності; як сукупність професійних знань, умінь, навичок, способів і прийомів їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості (Гуревич Р.С., 2014, с. 139).

Компетентнісному підходу у навчанні властиве акцентування спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток базових і предметних компетентностей особистості, результатом якого має стати формування загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей — ціннісно-смісловій, загальнокультурної, навчально-пізнавальної, інформаційної, комунікативної, соціально-трудової та особистого самовдосконалення (Хуторской А.В., 2003). На нашу думку, зазначені освітні компетентності необхідні для професійної діяльності всіх фахівців сфери освіти, а особливо — експертів у галузі освіти.

Компетентнісний підхід до навчання вимагає певної послідовності у вивченні навчальних дисциплін. Так, перший блок навчальних дисциплін має орієнтуватися на розвиток у студентів ключових компетентностей майбутньої професійної діяльності; другий блок навчальних дисциплін зорієнтовано на «занурення» студента у професійні завдання, насамперед, — на засвоєння способів їх розв'язання, що, власне, і сприяє становленню базової компетентності студентів на основі сформованих ключових компетентностей; третій блок навчальних дисциплін забезпечує формування спеціальної компетентності майбутніх фахівців на основі базової компетентності (Марцева Л.А., 2014, с. 19).

Основною характеристикою експертів у галузі освіти науковці називають саме їхню компетентність — динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Розкриємо детальніше зміст професійної компетентності експертів у галузі освіти. Так, експерти у галузі освіти, які є професіоналами в певній галузі, насамперед повинні оволодіти професійною компетентністю, базовими та спеціальними компетентностями, що забезпечать їм (за одночасного збереження своєї спеціалізації) можливість виступати у ролі експертів, консультантів, аналітиків, розробників з широкого кола взаємопов'язаних аспектів і напрямків інноваційного розвитку освіти (Чечель І.Д., 2012). Компетентність експерта визначається як його теоретичними, методологічними знаннями у сфері розвитку освіти, освітнього процесу (вони є підставою міри розуміння ним того, що відбувається, а також того, що лежить в основі його експертних оцінок), так і чітким уявленням усіх операцій у такому процесі, як експертне оцінювання. Для того, щоб зробити компетентні експертні висновки, фахівцю необхідно: розумітися на сучасних тенденціях розвитку освіти, добре знати ситуацію у своєму регіоні; бути об'єктивним під час аналізу і оцінки явищ у галузі освіти; уміти працювати в команді, мати відповідні комунікативні навички, здатність до спільної творчості.

У результаті професійної підготовки експертів у галузі освіти та їх відбору до професійної діяльності, важливо мати на увазі і глибоко усвідомлювати особливості методів оцінки компетентності обраних фахівців шляхом: 1) взаємних рекомендацій; 2) самооцінки; 3) оцінки аргументованості; 4) анкетних даних (Проведення досліджень, 2011, с. 95–96). Кожен із цих методів дозволить визначити (розрахувати) відповідні коефіцієнти, на основі яких, у кінцевому підсумку, здійснюється комплексна оцінка компетентності кожного з експертів.

Дослідниками розроблено модель компетентності фахівця з питань розвитку системи освіти, яка складається з 3 груп компетентностей: ключових, загальних і спеціалізованих (див. *рис. 1*; Рекомендації, 2011, с. 18).

Бачимо, що модель побудована з урахуванням послідовності у вивченні навчальних дисциплін, характерних для компетентнісного підходу до навчання. Теоретичний аналіз запропонованої моделі компетентності фахівця з питань розвитку системи освіти дає можливість згрупувати компетентності, якими мають володіти експерти у галузі освіти, за трьома провідними групами компетентностей. Розкриємо їх зміст.

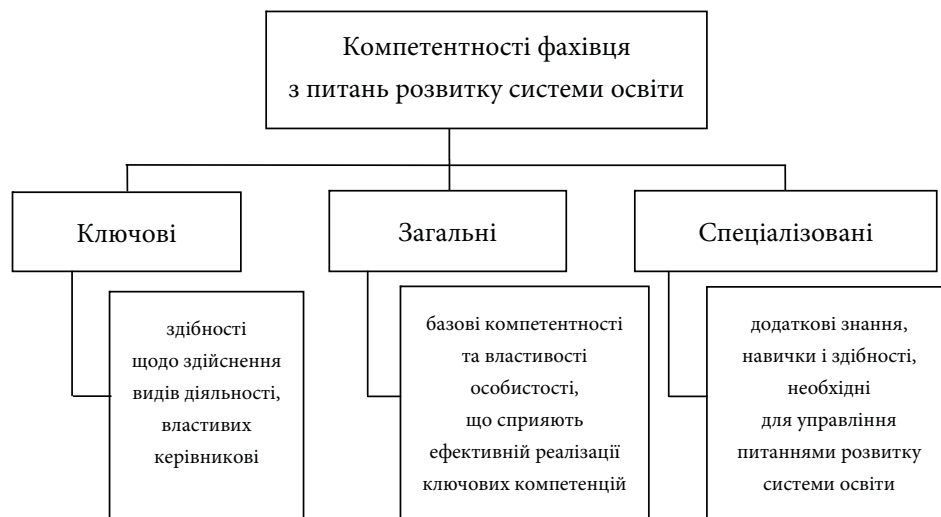


Рис.1. Модель компетентності фахівця з питань розвитку системи освіти

Бачимо, що модель побудована з урахуванням послідовності у вивченні навчальних дисциплін, характерних для компетентнісного підходу до навчання. Теоретичний аналіз запропонованої моделі компетентності фахівця з питань розвитку системи освіти дає можливість згрупувати компетентності, якими мають володіти експерти у галузі освіти, за трьома провідними групами компетентностей. Розкриємо їх зміст.

Ключові компетентності (Рекомендації, 2011, с. 18):

- здатність до аналізу, організації та планування в галузі управління розвитком системи освіти;
- володіння технологіями управління людськими ресурсами;
- уміння знаходити і приймати організаційні управлінські рішення;
- здатність керувати в кризових ситуаціях;
- уміння і готовність формувати команду для вирішення поставлених завдань: уміння розподіляти функції, повноваження і відповідальність між виконавцями; уміння розробляти системи стратегічного, поточного та оперативного контролю; володіння принципами і сучасними методами управління операціями в різних сферах діяльності.

Загальні компетентності (Рекомендації, 2011, с. 18):

- уміння встановлювати і підтримувати відносини з колегами і підлеглими, говорити з людьми їхньою мовою;
- особистісні властивості: уміння схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко, виділяючи істотні сторони ситуації; схильність до навчання і відкритість новому; уміння виділяти цілі і бачити зв'язки між його частинами; уміння приймати точні рішення, виходячи з реальних

обставин; здатність інтуїтивно приймати адекватне рішення в умовах дефіциту інформації і часу; здатність бути незалежним від соціальних стандартів і від страху оцінки; здатність жити сьогоднішнім і рухатися вперед; здатність йти на виправданий ризик і діяти в критичних ситуаціях; здатність самостійно приймати рішення, утримувати свою увагу на пріоритетних цілях; здатність брати на себе відповідальність, зберігати присутність волі та духу; здатність покладатися на інших людей і делегувати повноваження; здатність приймати допомогу; терпимість до людських обмежень; здатність приймати природну швидкість виконання проектів, зміни у своїй команді і в собі самому.

Спеціалізовані компетентності (Рекомендації, 2011, с. 18):

- здатність використовувати знання методів і теорій гуманітарних, соціальних та економічних наук під час здійснення експертних робіт;
- володіння методами і спеціалізованими засобами для аналітичної роботи і наукових досліджень;
- володіння методикою аналізу економіки громадського сектору, макроекономічними підходами до пояснення функцій і діяльності держави;
- володіння методами та інструментальними засобами, що сприяють інтенсифікації пізнавальної діяльності;
- здатність здійснювати верифікацію і структурування інформації, одержуваної з різних джерел;
- уміння використовувати інформаційні технології для вирішення різних дослідницьких та адміністративних завдань;
- здатність критично оцінювати інформацію і конструктивно приймати рішення на основі аналізу та синтезу;

— володіння навичками використання інструментів економічної політики;

— уміння виробляти рішення, що враховують правову та нормативну базу;

— розуміння сучасних тенденцій розвитку політичних процесів у світі, світовій економіці та глобалізації, зорієнтованість у питаннях міжнародної конкуренції;

— володіння сучасними методами діагностики, аналізу і вирішення проблем у галузі розвитку системи освіти, а також методами прийняття рішень та їх реалізації на практиці;

— уміння систематизувати і узагальнювати інформацію, готувати пропозиції щодо вдосконалення управління розвитком системи освіти;

— здатність висувати інноваційні ідеї та нестандартні підходи до їх реалізації;

— здатність до кооперації в рамках міждисциплінарних проєктів та роботи в суміжних сферах.

Таким чином, професійно компетентний експерт у галузі освіти повинен володіти широким спектром професійних компетентностей, для повноцінної реалізації свого потенціалу в таких напрямках діяльності, як інформаційно-аналітичний, дослідницький, проєктувальний і педагогічний. Не варто забувати, що для педагогічної діяльності, особливе значення має формування психолого-педагогічної, комунікативної, соціальної, діагностичної, проєктивної, дидактичної, методичної, дослідницької компетентностей (Никитина Л.А., 2007).

Також необхідно зазначити, що деякі дослідники поділяють загальні вимоги, які висувуються до професійної компетентності експерта у галузі освіти, на 5 умовних груп (Іванов Д.А., 2008):

1. *Особисті якості експерта*: особистісна зрілість; порядність, моральна зрілість; креативність та евристичність, готовність до нових відкриттів і роботи в нових для себе ситуаціях; толерантність; здатність до децентрації, до бачення ситуації з різних точок зору; спостережливість; інтуїція,

«чуття» гуманітарних проблем; тактовність, делікатність; незалежність, принциповість, здатність не піддаватись тиску інших людей і груп.

2. *Комунікативна компетентність*: повага та уважність до співрозмовника; здатність налагоджувати контакти; здатність слухати і чути; емпатія; мистецтво допомогти співрозмовнику висловити свою думку; здатність адекватно виражати власну позицію; комунікативна гнучкість і конструктивність; здатність працювати «в команді».

3. *Методологічна та методична грамотність*: знання методології експертування; розуміння специфіки гуманітарної парадигми; володіння основними методами гуманітарного пізнання, готовність до їх адекватного застосування; здатність обирати, модифікувати і розвивати методи дослідження з врахуванням конкретних задач та умов експертизи.

4. *Професійна підготовка експерта*: відповідна фахова освіта; знання актуальної педагогічної реальності, основних сучасних підходів, тенденцій, інновацій у сфері освіти; психологічна грамотність; знання основних підходів до експертизи в освіті і практики їх застосування; знання правових основ проведення експертизи в освіті.

5. *Практичний досвід*: досвід роботи у сфері освіти, досвід проведення реальних психолого-педагогічних досліджень, застосування гуманітарних методів; досвід участі в експертизах гуманітарної сфери.

Отже, в основу організації програм навчання для професійної підготовки експертів у галузі освіти, безумовно, має покладатися компетентнісний підхід. Компетентність є інтегративною характеристикою особистості, вираженою в здатності людини здійснювати конкретну професійну діяльність у рамках прийнятих стандартів.

Питання створення української моделі професійної компетентності експертів у галузі освіти стане наріжним у наших подальших наукових розвідках.

ДЖЕРЕЛА

1. Гуревич Р.С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті / Р.С. Гуревич // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. — К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 — 292 с. — С. 137–142.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014; №1556-VII [Текст] / М-во оборони України, ХУПС ім. І. Кожедуба. — Х., 2014. — 95 с.

3. Іванов Д.А. Експертиза в освіті: учеб. пособ. для студ. высших учебных заведений / Д.А. Иванов. — М.: Изд. центр «Академия», 2008. — 336 с.

4. Марцева Л.А. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті / Л.А. Марцева // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень

- (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. — К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 — 292 с. — С. 17–22.
5. *Никитина Л.А.* Экспертиза как условие становления исследовательской компетентности будущего педагога / Л.А. Никитина // Экспертиза образовательных инноваций / Под ред. Г. Н. Прокументовой. — Томск : Томский государственный университет, 2007. — 156 с. — С. 115–122.
 6. *Огнев'юк В.* Освітлогія — науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В. Огнев'юк, С. Сисоєва // Рідна школа : щомісяч. науково-пед. журн. — 2012. — № 4/5. — С. 44–51.
 7. Проведение исследований по выявлению актуальных направлений подготовки ведущих консультантов по вопросам образования (к Отчету по исполнению Государственного контракта № 03.р.20.11.0026 от 12.08.2011) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ, Международный институт менеджмента ЛИНК. — Том № 1.3. — 223 с. — Режим доступа : <http://www.ou-link.ru/projects/files/research.doc>
 8. Рекомендации по организации, методическому сопровождению и системе оценивания результатов освоения программы обучения специалистов по вопросам развития системы образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ, Международный институт менеджмента ЛИНК. — М., 2011. — 37 с. — Режим доступа : <http://pandiaweb.ru/text/77/391/77173.php>
 9. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2003. № 2. — С. 58–64.
 10. *Чечель И.Д.* Эксперт-консультант по вопросам образования: особенности подготовки и направления деятельности [Электронный ресурс] // Сетевой научно-методический журнал «Управление образованием: теория и практика». — Режим доступа : <http://iuorao.ru/20120930/222-2012-10-02-08-55-39>

REFERENCES

1. *Hurevych R.S.* Kompetentnisnyi pidkhd u profesiyno-pedahohichniy osviti / R.S. Hurevych // Kompetentnisnyi pidkhd v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii: materialy metodol. seminaru 3 kvit. 2014 r., m.Kyiv: [u 2 ch.]. Ch.2 / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [redkol.: V.H. Kremen (holova), V.I. Luhovyi (zast. holovy), O.I. Liashenko (zast. holovy) ta in.] — K. : In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2014 — 292 s. — S. 137–142.
2. Закон Украины «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 #1556-VII [Tekst] / M-vo oborony Ukrainy, KhUPS im. I. Kozheduba. — Kh., 2014. — 95 s.
3. *Ivanov D.A.* Ekspertiza v obrazovanii: ucheb. posob. dlya stud. vysshikh uchebnykh zavedeniy / D.A. Ivanov. — M. : Izd. tsentr «Akademiya», 2008. — 336 s.
4. *Martseva L.A.* Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhdou u profesiinnyy osviti / L.A. Martseva // Kompetentnisnyi pidkhd v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii: materialy metodol. seminaru 3 kvit. 2014 r., m.Kyiv: [u 2 ch.]. Ch. 2 / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [redkol. : V. H. Kremen (holova), V.I. Luhovyi (zast. holovy), O.I. Liashenko (zast. holovy) ta in.] — K. : In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2014 — 292 s. — S. 17–22.
5. *Nikitina L.A.* Ekspertiza kak usloviye stanovleniya issledovatel'skoy kompetentnosti budushchego pedagoga / L.A. Nikitina // Ekspertiza obrazovatelnykh innovatsiy / Pod red. G.N. Prozumentovoy. — Tomsk: Tomskiy gosudarstvennyi universitet, 2007. — 156 s. — s. 115–122.
6. *Ogneviuk V., Sysoieva S.* Osvitlohiiia — naukovyi napriam intehrovanoho doslidzhennia sfery osvity / V. Ohneviuk, S. Sysoieva // Ridna shkola: shchomisiach. naukovoped. zhurn. — 2012. — № 4/5. — S. 44–51.
7. Provedenie issledovaniy po vyyavleniyu aktualnykh napravleniy podgotovki vedushchikh konsultantov po voprosam obrazovaniya (k Otchetu po ispolneniyu Gosudarstvennogo kontrakta # 03.r.20.11.0026 ot 12.08.2011) // Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF, Mezhdunarodnyy institut mendlzhmenta LINK. — Tom № 1.3. — 223 s. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa : <http://www.ou-link.ru/projects/files/research.doc>
8. Rekomendatsii po organizatsii, metodicheskomu soprovozhdeniyu i sisteme otsenivaniya rezul'tatov osvoeniya programmy obucheniya spetsialistov po voprosam razvitiya sistemy obrazovaniya // Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF, Mezhdunarodnyy institut mendlzhmenta LINK, Moskva 2011. — 37 s. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa : <http://pandiaweb.ru/text/77/391/77173.php>
9. *Hutorskoi A.V.* Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / A.V. Hutorskoy // Narodnoye obrazovaniye. — 2003. — № 2. — S. 58–64.
10. *Chechel I.D.* Ekspert-konsultant po voprosam obrazovaniya: osobennosti podgotovki i napravleniya deyatel'nosti // Setevoy nauchno-metodicheskij zhurnal «Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika». — [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa : <http://iuorao.ru/20120930/222-2012-10-02-08-55-39>

*Рецензент — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України С.О. Сисоєва
Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва*

Г.В. Брюханова,

викладач кафедри дизайну Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

ІСТОРИЧНА ДИНАМІКА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДИЗАЙНУ ДРУКОВАНОЇ ПРОДУКЦІЇ

Брюханова Г.В.

ІСТОРИЧНА ДИНАМІКА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДИЗАЙНУ ДРУКОВАНОЇ ПРОДУКЦІЇ

Стаття присвячена виявленню основних проблем підвищення професійних компетентностей фахівців з дизайну друкованої продукції у вищих навчальних закладах. Сьогодні головним завданням національної системи освіти є її вдосконалення. Ми повинні зробити освіту більш глибокою, щоб наблизитися до міжнародних освітніх стандартів. Це вимагає підготовки високопрофесійних спеціалістів на основі компетентнісного підходу, технічної підтримки, розробки ефективних методів у теорії і практиці професійної підготовки, впровадження інформаційних технологій і, можливо, додаткових інвестицій, що забезпечило б якнайшвидше вирішення цих проблем. Сфера діяльності дизайнера стає все ширшою, збагачується новими ідеями та технологіями, дизайнерські спеціальності стають все складнішими для вивчення та засвоєння. Основні засади успішного освоєння професії дизайнера — осягнення всіх тонкощів її, ґрунтовна освіта, засвоєння найскладніших методів і прийомів, яких потребує робота фахівця. Використовуючи досвід провідних світових шкіл дизайну, ці принципи, ідеї та технології мають лягти в основу системи дизайнерського навчання. Для досягнення необхідного рівня компетентності важливо, щоб студент у процесі освіти міг одержувати практичні навички на розвиненому багатoproфільному поліграфічному підприємстві, де є можливості професійної самореалізації.

Ключові слова: проблеми підготовки, професійні компетентності, компетентний фахівець з дизайну, виробнича практика.

Briukhanova A.V.

HISTORICAL DYNAMIC OF INCREASING PROFESSIONAL COMPETENCE LEVEL OF FUTURE SPECIALISTS IN GRAPHIC DESIGN

The article is devoted to the indication of the main problems of increasing professional competence of specialists in graphic design in higher institutions. Today the main task of the national education system is its improvement. We need to improve education perfectly to reach international educational standards. It requires training of highly professional staff on the competence-based approach, technical support, development of effective methods in theory and practice of professional training, introduction information technology, and, perhaps, additional investment that would ensure fast solving these problems. The sphere of designer's activity becomes wider, is enriched with new ideas and technologies, profession of designer becomes more difficult for study and mastering. Using experience of the leading world design schools, their principles, ideas and technologies should form the basis for the system of design training. To reach the necessary level of competence it is important for student to get practical experience in modern multiprofile publishing company with possibility of professional self-realization during his study.

Key words: problems in training, professional competence, competent specialist in design, manufacturing practices.

Брюханова А.В.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДИЗАЙНУ ПЕЧАТНОЙ ПРОДУКЦИИ

Статья посвящена выявлению основных проблем повышения профессиональных компетенций специалистов по дизайну печатной продукции в высших учебных заведениях. Сегодня главной задачей национальной системы образования является ее совершенствование. Мы должны сделать образование более глубоким, чтобы приблизиться к международным образовательным стандартам. Это требует подготовки высокопрофессиональных специалистов на основе компетентностного подхода, технической поддержки, разработки эффективных методов

в теории и практике профессиональной подготовки, внедрения информационных технологий и, возможно, дополнительных инвестиций, что обеспечило бы скорейшее решение этих проблем. Сфера деятельности дизайнера становится все шире, обогащается новыми идеями и технологиями, дизайнерские специальности становятся все сложнее для изучения и усвоения. Основные принципы успешного освоения профессии дизайнера — постижение всех тонкостей ее фундаментального образования, усвоение сложнейших методов и приемов, которых требует работа специалиста. Используя опыт ведущих мировых школ дизайна, эти принципы, идеи и технологии должны лечь в основу системы дизайнерского обучения. Для достижения необходимого уровня компетентности важно, чтобы студент в процессе образования мог получать практические навыки на развитом многопрофильном полиграфическом предприятии, где есть возможности профессиональной самореализации.

Ключевые слова: проблемы подготовки, профессиональные компетентности, компетентный специалист по дизайну, производственная практика.

На сьогодні головним завданням національної системи освіти є підвищення її якості, особливо у вищих ланках, необхідність зробити освіту більш глибокою та ґрунтовною, наближаючись до міжнародних освітніх стандартів. Це потребує підготовки високопрофесійних кадрів на основі компетентнісного підходу, технічного забезпечення, розробки дієвих методик у галузі теорії та практики фахового навчання, впровадження інформаційних технологій і, напевне, додаткових інвестицій, що забезпечили б якнайшвидше вирішення цих задач.

Сфера діяльності дизайнера стає все ширшою, збагачується новими ідеями та технологіями, дизайнерські спеціальності стають все складнішими для вивчення та засвоєння. Основні засади успішного освоєння професії дизайнера — осягнення всіх її тонкощів, ґрунтовна освіта, засвоєння найскладніших методів і прийомів, яких потребує робота фахівця. Використовуючи досвід провідних світових шкіл дизайну, ці принципи, ідеї та технології мають лягти в основу системи дизайнерського навчання.

Науковці досліджували різні напрями проблеми розвитку дизайну та дизайнерської освіти. Так, В. Косів досліджує проблеми графічного дизайну та глобалізаційні процеси сучасності [5], дизайн як техно-естетичну систему аналізує Є. Лазарєв, окремі аспекти становлення й розвитку дизайнерської освіти в Україні та за кордоном досліджують С. Нікуленко, А. Павлів, С. Чебоненко та ін., оновлення змісту, форм, методів і прийомів організації навчально-виховного процесу на засадах єдності краси та доцільності пропонує Г. Сотська, теорію та історію дизайну досліджує П. Татіївський, В. Тименко пропонує враховувати етнокультурне середовище як важливу умову формування конструктивних умінь тощо.

Мета дослідження — розглянути та проаналізувати засоби підвищення рівня професійних компетентностей майбутніх фахівців з дизайну друкованої продукції в історичному розрізі.

Методологія цієї роботи ґрунтується на вивченні історичного досвіду, етапів становлення та розвитку освіти у галузі підготовки фахівців з дизайну поліграфічних матеріалів.

Консервативні тенденції у політиці, суперечливі процеси, що відбувалися у економіці УРСР позначилися на духовному житті суспільства. У 60–80 роках ХХ ст. влада приділяла першочергову увагу розвитку системи народної освіти. В УРСР почали відкриватися численні заклади освіти, від шкільних закладів, професійно-технічних училищ і до вищих навчальних закладів. У 1986 році в Україні було уже 146 вищих навчальних закладів в порівнянні з 135 у 1960 році. При цьому кількість студентів зросла з 417 до 850 тис.

Сьогоднішній дизайн, що сформувався на основі досвіду основоположників, на даний момент має деякі суперечності між вимогами до організації навчального процесу та недостатньо узгодженим із сучасними суспільними вимогами змістом професійної дизайнерської освіти, недостатнім іноді навчально-методичним забезпеченням, між необхідністю збагачення та розширення змісту дизайнерської освіти та недостатнім обсягом навчальних годин, відведених на дизайнерські спеціальні дисципліни в освітньо-професійних програмах (Брюханова Г.В., 2015).

Професійне навчання студентів-дизайнерів у вищих навчальних закладах, як показує практика, часто зводиться до однобокого, вузько-спрямованого вивчення кожного предмета окремо, без урахування специфіки окремих спеціальностей, наприклад, методики книжкового дизайну як інтегруючої міждисциплінарної діяльності. Випускник вищих навчальних закладів, обтяжений масою паралельних, не пов'язаних спільним «фокусом проектності» завдань, не здатний оперативно переключатися з одного виду діяльності на інший, володіючи при цьому інтегруючим, міждисциплінарним мисленням, уміннями проводити наукові дослідження, прагнучи одержати нові знання, адаптуватися у будь-якій ситуації

та самостійно знаходити нестандартні творчі рішення, орієнтуючись у різних галузях науки і мистецтва. Він не в змозі здійснювати професійну діяльність сповна [4, 44].

Використовуючи досвід піонерів дизайну в Україні, необхідно розвивати співробітництво українських вищих навчальних закладів з провідними школами у Європі, США, Японії та у інших розвинених країнах світу на всіх рівнях. Таке співробітництво може принести багато користі для розвитку, підвищення якості та змістового наповнення освіти. Було б також дуже корисно організовувати співробітництво на рівні поліграфічних підприємств для проведення виробничої практики студентами не тільки на вітчизняних, але і на зарубіжних виробництвах і у рекламних агенціях, що сприятиме розширенню професійного світогляду майбутніх фахівців, допоможе ознайомитись з досвідом та технологіями, з новими ідеями, які у майбутньому можуть бути впроваджені в Україні.

Дисципліна «Виробнича практика» призначена для опанування студентами у виробничих умовах одержаних на лекційних, практичних та лабораторних заняттях знань та умінь. Вона дає можливість більш повно ознайомитися і вивчити особливості сучасного поліграфічного виробництва, закріпити набуті у вузі теоретичні знання, застосувати їх для адаптації в реальних виробничих умовах, які формувалися під впливом визначальних тенденцій розвитку світової поліграфії.

Виробнича практика проводиться з метою практичного застосування та апробації набутих теоретичних знань на певних ділянках виробництва поліграфічних та інших промислових підприємств видавничо-поліграфічного спрямування, видавництв, науково-дослідних та проектно-конструкторських організацій, фірм, спільних підприємств.

У завдання виробничої практики входить: загальне ознайомлення з роботою підприємства; детальне ознайомлення з: виробничим процесом та технологічним обладнанням; складом та роботою комп'ютеризованих систем та їх програмним, інформаційним, матеріальним та інженерно-організаційним забезпеченням; переліком матеріалів, що використовуються у виробничому процесі, їх основними технологічно-якісними показниками та методиками дослідження основних характеристик; методами і засобами контролю якості матеріалів, напівфабрикатів та готової продукції; технологічними процесами редакційно-видавничого та поліграфічного виробництва; організацією процесу післяопераційного контролю.

Засвоєння практичних навичок з: технології автоматизованого введення та опрацювання текстової та ілюстраційної інформації; технології створення електронних та мультимедійних

видань; технології профілювання обладнання введення та виведення інформації; користування різноманітною виміральною технікою; вибору відповідних матеріалів в залежності від вимог замовлення; проведення досліджень основних характеристик матеріалів; визначення відповідних характеристик матеріалів та їх кількості в залежності від вимог до готової продукції; аналізу технології й організації всіх ланок даного поліграфічного виробництва; його програмного, інформаційного, матеріально-технічного та організаційно-інженерного забезпечення.

Після проходження виробничої практики студент повинен підвищити рівень професійних компетентностей, засвоївши: основні правила оформлення книжкової, журнальної та аркушевої друкованої продукції; основні конструкційні елементи книжкових видань та методики визначення основних величин, що характеризують видання; основні групи шрифтів, поділ шрифтів у групи за накресленням, контрастом і розмірами та правила їх застосування; технологічні схеми виконання виробничих процесів; основні види друкованої продукції; основні етапи випуску видавничої продукції, особливості їх підготовки до друку та виконання друкарських і післядрукарських процесів в залежності від виду продукції, способу друку, використовуваного обладнання та матеріалів тощо; основне поліграфічне обладнання та матеріали.

Студент повинен уміти: обирати необхідну технологічну схему введення даних, оброблення текстової та ілюстраційної інформації, виготовлення фотоформ та друкарських форм з одночасним вибором обладнання та матеріалів; обирати необхідну технологічну схему виготовлення друкованої продукції з одночасним вибором обладнання та матеріалів; вірно обирати програмні продукти для введення та опрацювання інформації; працювати у різних програмах, текстових і графічних редакторах, у програмах верстання та електронних спусків полос тощо; вносити корективи у зображення з урахуванням подальшого їх поліграфічного опрацювання; висувати вимоги до якості проміжних елементів виробничого процесу; встановлювати причини виготовлення невідповідної продукції; обирати основні матеріали для випуску продукції за певним технологічним процесом її виробництва; обирати матеріали для виготовлення фотоформ та друкарських форм за певним технологічним процесом її виробництва.

Студент повинен детально ознайомитись з: особливостями мережевого забезпечення та будовою діючих комп'ютеризованих систем; принципами взаємодії підприємства із замовниками, функціональними зв'язками між підрозділами тощо; принципами організації контролю якості, кількістю технічних засобів, їх можливостями

щодо реалізації контролю і технологічного процесу в цілому тощо.

При наданні практиканту необхідних можливостей зі сторони підприємства студент може: практично освоювати програмні продукти, специфічні технологічні процеси обробки інформації, методи контролю та аналізу матеріалів тощо; здійснювати сканування, верстання, кольороподіл та корекцію кольору, макетування, виведення обробленої текстової та ілюстративної інформації на фотоплівку, виготовлення формного матеріалу або збереження його на електронному носіїві; здійснювати друкування або оперативне тиражування продукції на комп'ютеризованих системах, друкарських машинах, цифрових друкарських машинах тощо; створювати електронні видання, WEB-сторінки та сайти; підбирати матеріали для різних замовлень; виконувати аналіз матеріалів з використанням різних методів та засобів досліджень.

Бездоганна підготовка фахівців з дизайну неможлива без глибокого занурення в область комп'ютерних технологій. У наш час жоден процес на виробництві не обходиться без комп'ютерної складової, те ж саме можна сказати і про навчання, особливо у сфері розробки та створення поліграфічної продукції.

Дуже важливо проводити виробничу практику на третьому-четвертому курсах бакалаврату на багатогалузевих, добре оснащених обладнанням і сучасними технологіями, з потужним промислово-технічним потенціалом поліграфічних комплексах, що мають завершений цикл технологій з випуску газет, журналів, пакування, етикеток, листівок та іншої друкованої продукції.

У процесі виробничої практики студент спостерігає наочно процес друку поліграфічної продукції на багатофарбових машинах, знайомиться з процесом приладжування, бачить на практиці, для чого створюються в макеті мітки обрізки, суміщення та кольорові шкали. Спостерігаючи за роботою друкаря, студент краще засвоює дещо абстрактний для нього при теоретичному вивченні лекційний матеріал (Брюханова Г.В., 2014, с. 46).

Протягом становлення і розвитку дизайнової освіти в Україні у провідних навчальних закладах виробнича практика студентів поступово набирала все більшого значення. Наприклад, у 1970–1971 рр. у Харківському художньо-промисловому інституті велику увагу приділяли навчальній та виробничій практиці. Починаючи з другого курсу, студенти проходили навчально-виробничу практику — ознайомлення з виробничо-технологічним процесом промислових підприємств. На 3 курсі — проектно-конструкторська практика. Завдання практики — ознайомлення із процесом проектування і моделювання на підприємствах і впровадження художньо-конструкторських

проектів у виробництво. Практика проводилася на підприємствах і КБ Харкова, Києва, Запоріжжя, Полтави, Керчі. Під час проходження практики студенти вивчали проектно-технічну документацію на продукцію машинобудування та вироби культурно-побутового призначення, брали участь у процесі проектування і моделювання.

Літня практика на всіх факультетах і відділеннях інституту проводилася у відповідності з навчальними планами у формі навчальної, виробничої та проектно-конструкторської практики. Місця проведення практики затверджувалися Радою інституту, робочі плани по практиці — Методичною радою. На основі діючих програм профілюючі і загальнохудожні кафедри розробили розгорнуті курсові робочі плани з методичними вказівками, послідовністю роботи та обсягом роботи по практиці.

Значна частина дипломних робіт виконувалася за завданнями підприємств і організацій. Окремі роботи випускників було визнано вартими уваги, і вони були впроваджені у виробництво [7].

Український поліграфічний інститут імені Івана Федорова теж надавав велике значення виробничій практиці. У період з 1970 по 1975 рр. на кафедрах оформлення та ілюстрації книги, мистецтва книги, теорії та практики редагування ряд курсових проектів та курсових робіт були одночасно включені у тематичні плани видавництва, що давало можливість підвищити вимоги до якості макетів у матеріалі, більше уваги приділяти виробничим аспектам художнього конструювання.

Протягом 1972–1975 років на виробничу та переддипломну практику щорічно направлялося 35 студентів в 12 науково-дослідні інститути.

Для спеціалізацій «Оформлення та ілюстрація книги», «Редагування науково-технічної інформації та рекламної літератури» базовими були республіканські видавництва в м. Києві («Дніпро», «Урожай», «Молодь», «Веселка», «Наукова думка», «Вища школа», «Техніка», «Будівельник»), у Харкові («Прапор», Книжкова палата УРСР), у Львові («Каменярь», виробниче об'єднання «Вища школа» при Львівському держуніверситеті, а також виробничі комбінати республіканського об'єднання «Укрторггреклама», обласні управління у справах видавництва, поліграфії і книжкової торгівлі) [6].

Зараз Українська академія друкарства (колишній УПІ ім. І. Федорова), не втративши зв'язків з поліграфічними базами, розвинула їх, розширивши зв'язки із зарубіжними партнерами. Серед них — Варшавська політехніка. Студенти обох вищих навчальних закладів можуть проходити виробничі практики на поліграфічних підприємствах Польщі та України. Студенти Варшавської політехніки та Української академії друкарства

працюють над спільними проектами, в тому числі — над створенням електронного видання про Львів і Варшаву. Випускники не тільки Академії, а й Варшавської політехніки можуть отримувати подвійний диплом, який визнається на європейському ринку праці.

У цих навчальних закладах студенти навчаються виключно за індивідуальними навчальними планами. Більшість навчального часу виділяється на самостійну роботу студента. Головне — відвідувати лабораторні та практичні заняття і успішно скласти відповідні модулі. До речі, практичні заняття в обох навчальних закладах проходять у навчально-демонстраційних центрах, які оснащені сучасною видавничо-поліграфічною технікою. В Академії розміщений центр німецької фірми «Гейдельберг» — найбільшого виробника поліграфічної техніки у світі, — з якою укладено угоду про співпрацю. До слова, польська співпраця також починалася із практичного аспекту. Свого часу до нас звернулися великі польські поліграфічні компанії з пропозицією працювати [3].

Добре розвинута виробнича практика у студентів спеціальності «Видавнича справа та редагування» у Київському національному університеті культури і мистецтв. Виробничу практику студенти проходять на 4 курсі. Метою практики є набуття конкретних навичок із верстання майбутнього видання, робота над оригінал-макетом.

Навчально-методичне забезпечення діяльності вищих мистецьких навчальних закладів разом із іншими педагогічними компонентами мають утворювати науково-теоретичну й концептуальну єдність професійної підготовки спеціалістів для сфери дизайну. Саме тому питання поліпшення організації навчального процесу, якості теоретичної та практичної підготовки студентів-дизайнерів, упровадження позитивних результатів навчально-методичної діяльності вищих навчальних закладів традиційно належать до актуальних питань дидактики вищої школи та постійно перебувають у центрі уваги фахівців.

Відповідно до Положення про організацію та порядок проведення виробничої практики студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації за напрямом підготовки «Дизайн», виробнича практика бакалаврів вищих мистецьких навчальних закладів

здійснюється на базах поліграфічного виробництва або у видавництвах, де закріплюється та розширюється рівень професійної компетентності фахівця та оцінюється здатність випускника вирішувати типові задачі діяльності дизайнера в умовах, наближених до професійної діяльності.

Отже, ми виявили основні проблеми щодо підвищення професійних компетентностей фахівців з дизайну друкованої продукції у вищих навчальних закладах, кожна з яких має зв'язок з іншими проблемами, аналіз яких дає нам розуміння шляхів їх подолання та підґрунтя для створення якісної структури навчального процесу. Одна з проблем підготовки майбутніх дизайнерів друкованої продукції містить у собі протиріччя між технологічною готовністю випускників дизайнерів та професійною компетентністю, що включає в себе активність, заповзятливість, ініціативу, конкурентоспроможність, здатність до швидких реакцій на вимоги ринку, раціональність рішень тощо. Для досягнення необхідного рівня компетентності важливо, щоб студент у процесі освіти міг одержувати практичні навички на розвитку багатопрофільному поліграфічному підприємстві, що допоможе йому одержати відповідне уявлення про свою професійну компетентність і дасть підстави для критичного аналізу і самостійного вдосконалення свого компетентнісного рівня.

Інша проблема полягає в тому, що у сучасній практиці підготовки майбутніх дизайнерів друкованої продукції спостерігається відрив академічного традиційного навчання від практичного втілення набутих знань у професійну діяльність, заради якої це навчання здійснюється. Деякі необхідні для такого дизайнера предмети вивчаються поверхнево, внаслідок браку навчальних аудиторних годин або необхідного обладнання для придбання та засвоєння навичок. Для вирішення цієї проблеми замало розробити або поміняти зміст навчальних програм, тут потрібно переглядати саму структуру дисципліни та, звичайно, матеріальні ресурси для розвитку технологічної бази ВНЗ.

До перспективних напрямків дослідження означених проблем можна зарахувати розробку та реалізацію ефективних засобів формування професійної компетентності майбутніх фахівців з рекламного дизайну у ВНЗ.

ДЖЕРЕЛА

1. Брюханова Г.В. Впровадження інформаційних технологій в освіту дизайнерів друкованої продукції в умовах росту інформаційного суспільства / Г.В. Брюханова // Педагогічний процес: теорія і практика (Збірник наукових праць). — Київ, 2014. — С. 45–49.
2. Брюханова Г.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з дизайну друкованої продукції в Україні: Історичний аспект / Г.В. Брюханова // Неперервна професійна освіта. Теорія і практика Наук.-метод. журнал. — Київ, 2015. — С. 113–116.
3. ЗАТ «Видавничий дім “Високий Замок”». (04.04.2013 р.). Богдан Дурняк — двічі професор. Отримано 12.02.2015 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.wz.lviv.ua/ukraine/122579>
4. Ильенко Е. Искусство создания книги / Е. Ильенко // Книжная торговля. — 1988. — № 9. — С. 44–45.
5. Косів В. Графічний дизайн в Україні: проблеми становлення національного стилю // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції «Дизайн-освіта 2003: досвід, проблеми, перспективи», 24–28 березня 2003 р., м. Харків / за загал. ред. Даниленка В.Я. — Харків : ХДАДМ, 2003. — с. 312.
6. Годовой отчет украинского полиграфического института имени Ивана Федорова за 1974–1975 г. (1976) УПІ Івана Федорова. Справ постійного зберігання 2619, Архів Вищих органів влади., Львів.
7. Звіт про роботу Харківського художньо-промислового інституту за 1969–1971 н. р. (1972). Справ постійного зберігання 2619, Архів Вищих органів влади, Харків.

REFERENCES

1. Briukhanova H.V. Vprovadzhennia informatsiinykh tekhnolohii v osvitu dyzaineriv drukovanoi produktsii v umovakh rostu informatsiynoho suspilstva. / H.V. Briukhanova // Pedahohichni protses: teoriia i praktyka (zbirnyk naukovykh prats). — Kyiv, 2014. — S. 45–49.
2. Briukhanova H.V. Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z dyzainu drukovanoi produktsii v Ukraini: Istorychnyi aspekt. / H.V. Briukhanova // Neperervna profesiina osvita. Teoriia i praktyka. Nauk.-metod. Zhurnal. — Kyiv, 2015. — S. 113–116.
3. ZAT «Vydavnychiy dim “Vysokyi Zamok”». (04.04.2013 r.). Bohdan Durniak — dvichi professor. Otrymano 12.02.2015 r. [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupu : <http://www.wz.lviv.ua/ukraine/122579>
4. Ilyenko Ye. Iskustvo sozdaniya knigi / Ye. Ilyenko // Knizhnaya trgovlya. — 1988. — № 9. — S. 44–45.
5. Kosiv V. Hrafichniy dyzain v Ukraini: problemy stanovlennia natsionalnoho styliu // Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovu-metodychnoi konferentsii «Dyzain-osvita 2003: dosvid, problemy, perspektyvy», 24–28 bereznia 2003 r., m. Kharkiv / za zahal. red. Danylenka V.Ya. — Kharkiv : KhDADM, 2003. — s. 312.
6. Godovoy otchyot ukrainskogo poligraficheskogo instituta imeni Ivana Fyodorova za 1974–1975 g. (1976) УПІ Івана Федорова. Справ postiinoho zberihannia 2619, Arkhiv Vyshchykh orhaniv vlady, Lviv.
7. Zvit pro robotu Kharkivskoho hudozhnio-promyslovoho institutu za 1969–1971 n. r. (1972). Справ postiinoho zberihannia 2619, Arkhiv Vyshchykh orhaniv vlady, Kharkiv.

*Рецензент — доктор філософських наук, професор Ю.Л. Афанасьєв
Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва*

М.М. Галицька,

старший науковий співробітник НДЛ освітології Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Галицька М.М.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті окреслено компетентнісний підхід в освіті, у якому системоутворювальною освітньою метою визнають формування у молодого покоління здатності до ефективної дії; проаналізовано зміст понять «компетентність» та «компетенція», показано, що в науковій літературі існують різні тлумачення цих понять, хоча іноді вони ототожнюються; визначено складові комунікативної компетентності майбутніх фахівців: іншомовна комунікативна компетенція; професійна компетенція; стратегічна та соціальна компетенції.

Ключові слова: компетентність, компетенція, комунікативна компетентність, комунікативна культура, компетентнісний підхід.

Halytska M.M.

IMPLEMENTATION COMPETENCE-BASED APPROACH TO DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS' COMMUNICATIVE CULTURE

The article deals with the competence-based approach to education, in which a system-educational aim is recognized as the development of the younger generation capacity for effective activity; analyzes the content of the concepts "competence" and "competency"; presents different interpretations of these concepts, although sometimes they are identified; defines components of future specialists' communicative competence: foreign language communicative competence; professional competence; strategic and social competences.

Key words: competence, competency, communicative competence, communicative culture, competence-based approach.

Галицкая М.М.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье обозначено компетентностный подход в образовании, в котором системообразующей образовательной целью признают формирование у молодого поколения способности к эффективному действию; проанализировано содержание понятий «компетентность» и «компетенция», показано, что в научной литературе существуют различные толкования этих понятий, хотя иногда они отождествляются; определены составляющие коммуникативной компетентности будущих специалистов: иноязычная коммуникативная компетенция; профессиональная компетенция; стратегическая и социальная компетенции.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура, компетентностный подход.

Компетентнісний підхід в освіті, у якому системоутворювальною освітньою метою визнають формування в молодого покоління здатності до ефективної дії, заснованої на загальнолюдських етичних нормах, набуває сьогодні у світі дедалі більшого поширення.

Головне завдання освіти сьогодні — навчити молодих людей творчо і плідно взаємодіяти із суспільством і в такий спосіб досягати статусу повноправних і компетентних громадян, послідовно та поетапно створювати умови для набуття

життєво важливих компетенцій. Саме вони забезпечують майбутніх фахівців ринку праці вмінням орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринку праці, сприяють подальшому здобуттю освіти. Вважаємо, що однією із важливих професійних якостей майбутнього фахівця є комунікативність («комунікативна компетентність»). А отже, **мета статті** полягає в обґрунтуванні реалізації компетентнісного підходу щодо формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в науковій літературі існують різні тлумачення понять «компетентність» та «компетенція», іноді вони ототожнюються.

Аналіз наукової літератури [1; 2; 4; 6; 13; 14; 15; 17; 6] дозволив виділити основні змістові характеристики та відмінності понять «компетентність» та «компетенція».

Поняття «компетенція» розглядається як:

- сукупність, коло повноважень будь-якої установи або особистості;

- галузь, коло питань, у яких будь-хто добре обізнаний;

- коло питань, у яких особистість володіє знаннями, які необхідні для здійснення її діяльності.

Поняття «компетентність» розглядається як:

- здатність особистості, яка володіє фундаментальними знаннями в певній галузі;

- здатність особистості, яка володіє компетенцією у близькій для неї соціально-значущій сфері діяльності;

- знання, уміння та навички, які дозволяють особистості ефективно функціонувати в певній діяльності.

Таким чином, «компетентність» є більш широким поняттям, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, яка володіє знаннями, уміннями та навичками, що дозволяють їй демонструвати професійно грамотне мислення, оцінку, думку. Компетентний спеціаліст, який не має необхідних компетенцій, що притаманні його професії, не зможе повною мірою і в соціально значущих аспектах їх реалізувати. З цього випливає, що компетентність того, хто навчається, є основним якісним показником освітнього процесу у вищому навчальному закладі, а її досягнення відбувається через здобуття ним необхідних компетенцій, які складають освітню мету професійної підготовки спеціаліста. У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися саме такої точки зору.

На думку Н.М. Бібік, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, О.В. Овчарук, поняття «компетентність» має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат — результат освіти. Однак термін «компетенція» використовується в лінгвістиці й методиці викладання іноземних мов з 1965 року. Він був започаткований М. Хомським

і означав здатність, яка необхідна для виконання переважно мовної діяльності в рідній мові. Тому не випадково лінгвісти частіше вказують на відповідну компетенцію, яка належить мовній особистості, психологи наголошують на компетентності як психологічному новоутворенні особистості.

Незаперечним є факт, що найбільш важливою якістю компетентного фахівця є комунікативність, що передбачає здатність успішно функціонувати у системі міжособистісних стосунків.

У вузькому розумінні під комунікативністю («комунікативною компетентністю») розуміють здатність організовувати інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з врахуванням стосунків між ними [9]. Сучасні ж трактування поняття «комунікативна компетентність» різними науковцями розбігаються.

Є.С. Кузьміна та В.Є. Семенов розглядають поняття «комунікативної компетентності» як уміння 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 [8, 23].

С.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 [10, 105].

У своєму дослідженні під комунікативною компетентністю майбутніх фахівців будемо розуміти інтегральну якість особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та її специфічні прояви у професійній діяльності.

Комунікативна компетентність є важливою якістю майбутнього фахівця взагалі, а тому вважаємо за необхідне визначити її складові компетенції. До складових компетенцій комунікативної компетентності майбутнього фахівця ми віднесено:

- іншомовну комунікативну компетенцію;
- професійну компетенцію;
- стратегічну компетенцію;
- соціальну компетенцію.

Розкриємо їх зміст.

1. Іншомовна комунікативна компетенція майбутнього фахівця розглядається, з одного боку, як здатність здійснювати іншомовне спілкування, тобто передавати і обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, правильно використовуючи систему мовних і мовленнєвих норм, вибираючи комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації

спілкування, а з іншого — як готовність студентів до іншомовного спілкування. Звідси виходить, що іншомовна комунікативна компетенція не є особистісною характеристикою, її сформованість визначається у процесі спілкування. Виходячи з того, що іншомовна комунікативна компетенція є складним, системним утворенням, в її структурі можна виділити окремі компоненти: мовний, мовленнєвий, соціокультурний та інтеркультурний.

2. Професійна компетенція визначається нами як сукупність фахових знань, умінь і навичок, опанування спеціальних термінів, розуміння проблеми фахової діяльності, загальної культури спеціаліста, способ його професійного мислення. Адекватне уявлення студента про майбутню професію впливає на його ставлення до навчання. Чим більше він знає про професію, тим більш позитивним є його ставлення до навчання. Проблема професіоналізму, професійної компетенції пов'язана ще з одним соціально-психологічним феноменом — конкурентоздатністю спеціаліста. Знання сьогодні є єдиним джерелом довготривалої стійкої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції. Професіоналізація навчання взагалі, іншомовного спілкування зокрема головною

метою висуває підготовку фахівця, здатного використовувати іноземну мову як інструмент професійної діяльності й професійного пізнання.

3. Стратегічна компетенція передбачає здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для обміну інформацією, компенсувати нерозуміння, незнання мовного коду.

4. Соціальна компетенція передбачає бажання та готовність вступати у взаємодію, співпереживання, а також уміння орієнтуватися в ситуаціях соціального спілкування.

Сьогодні також немає сумніву в тому, що компетентнісний підхід — не лише один із тих чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Слід зазначити, що він лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей. Таким чином, під комунікативною компетентністю студентів вищих навчальних закладів розуміється інтегральна якість особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та її специфічні прояви в професійній діяльності. Зауважимо, що комунікативна компетентність сприяє особистому успіхові, який допомагає студенту ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах.

ДЖЕРЕЛА

1. *Афанасьев В.Г.* Функциональная неграмотность и профессиональная некомпетентность как факторы риска современной цивилизации / В.Г. Афанасьев. — Л. : НИИ НОВ, 1992. — 60 с.
2. *Бібік Н.М.* Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під. заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. — С. 47–53.
3. *Бодалев А.А.* Психология новой эры: компетентность или беспомощность [Электронный ресурс] / А.А. Бодалев. — Режим доступа : <http://psy.1september.Ru/2001/47/45.htm>
4. Большой толковый словарь иностранных слов [в 3 томах] / Сост. М.А. Надель-Червинская, П.П. Червинский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1995. — Т. 2. — 544 с.
5. *Ворошилов В.В.* Проектирование в системе повышения квалификации работников образования (на материале деятельности Пермского областного ИПКРО) / В.В. Ворошилов. — Пермь, 1999. — 56 с.
6. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 219 с.
7. *Козак С.В.* Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.В. Козак. — О., 2001. — 20 с.
8. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. — Л. : Лениздат, 1988. — С. 54.
9. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1985. — С. 156.
10. *Макаренко С.С.* Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.С. Макаренко. — К., 2001. — 180 с.
11. *Малиновська Г.В.* Особливості формування іномовної комунікативної компетенції майбутнього економіста в процесі його професійної підготовки / Г.В. Малиновська // Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. — 2002. — № 5. — С. 108–117.
12. *Мижеригов В.А.* Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов / В.А. Мижеригов, М.Н. Ермоленко — М., 1999. — 288 с.

13. Новий тлумачний словник української мови [у 3 томах] / Уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. — К. : Аконт, 2003. — Т. 1. — 926 с.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. — М. : Русский язык, 1984. — 798 с.
15. Словник української мови: в 10 т. — К. : Наукова думка, 1973. — Т. 4. — 1624 с.
16. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дис. ...д-ра психол. наук / В.А. Семиченко. — К., 1992. — 432 с.
17. Чошионов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М.А. Чошионов. — М. : Народное образование, 1996 — 160 с.

REFERENCES

1. Afanasyev V.G. Funktsionalnaya negramotnost i professionalnaya nekompetentnost kak faktory riska sovremennoy tsivilizatsii / V.G. Afanasyev— L. : NII NOV, 1992. — 60 s.
2. Bibik N.M. Kompetentnisnyi pidkhd: refleksyvnyi analiz zastosuvannia / N.M. Bibik // Kompetentnisnyi pidkhd u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektivy: Biblioteka z osvithnoi polityky / Pid. zah. red. O.V. Ovcharuk. — «K.I.S.», 2004. — S. 47–53.
3. Bodalev A.A. Psikhologiya novoy ery: kompetentnost ili bezpomoshnost / A.A. Bodalev — Rezhim dostupa: <http://psy.1september.ru/2001/47/45.htm>.
4. Bolshoy tolkovyi slovar inostrannykh slov v trekh tomakh / Sost. M.A. Nadel-Chervinskaya, P.P. Chervinskiy. — Rostov-na-Donu : Feniks, 1995. — Т.2. — 544 s.
5. Voroshilov V.V. Proektirovaniye v sisteme povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya (na materiale deyatel'nosti Permskogo oblastnogo IPKRO) / V.V. Voroshilov — Perm, 1999. — 56 s.
6. Zimnyaya I.A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole / I.A. Zimnyaya — M. : Prosveshcheniye, 1991. — 219 s.
7. Kozak S.V. Formuvannia inomovnoi komunikativnoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv morskoho flotu: Avtoref. dys. ...kand. ped. nauk: 13.00.04 / Pivdenoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi un-t im. K.D. Ushynskoho / S.V. Kozak. — O., 2001. — 20 s.
8. Kollektiv. Lichnost. Obshcheniye: slovar socialno-psikhologicheskikh poniaty / Pod red. Ye.S. Kuzminoy i V.Ye. Semenova. — L. : Lenizdat, 1988. — S. 54.
9. Kratkiy psikhologicheskii slovar / Pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. — M. : Politizdat, 1985. — S. 156.
10. Makarenko S.S. Psykholohichni umovy rozvytku komunikativnoi kompetentnosti uchytelia: Dys. ...kand. psykhol. nauk: 19.00.07. / S.S. Makarenko — K., 2001. — 180 s.
11. Malynovska H.V. Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii maibutnoho ekonomista v protsesi yoho profesiynoi pidhotovky / H.V. Malynovska // Pedahohika i psykholohiia profesiynoi osvity. Naukovo-metodychnyi zhurnal. — № 5. — 2002. — S. 108–117.
12. Mizherikov V.A. Vvedeniye v pedagogicheskuyu professiyu: Uchebnoye posobiye dlya studentov / V.A. Mizherikov, M.N. Yermolenko. — M., 1999. — 288 s.
13. Novyi tлумachnyi slovnyk Ukrainskoi movy u triokh tomakh / Uklad. V.V. Yaremenko, O.M. Slipushko. — K. : Akonit, 2003. — Т.1. — 926 s.
14. Ozhegov S.I. Slovar russkogo yazyka / S.I. Ozhegov— M. : Russkiy yazyk, 1984. — 798 s.
15. Slovnyk Ukrainskoi movy: v 10 T. — K. : Naukova dumka, 1973. — Т. 4. — 1624 s.
16. Semichenko V.A. Kontseptsiya tselostnosti i yeyo realizatsiya v professyonalnoy podgotovke budushchykh uchiteley (psykhologo-pedagogicheskii aspekt): Dys. ...d-ra psykhol. nauk / V.A. Semichenko — K., 1992. — 432 s. (in Russian)
17. Choshonov M.A. Gibkaya tekhnologiya problemno-modulnogo obucheniya: Metodicheskoye posobiye / M.A. Choshonov. — M. : Narodnoye obrazovaniye, 1996 — 160 s.

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва

Ю.В. Грищук,

молодший науковий співробітник НДЛ освітології Київського університету імені Бориса Грінченка

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Грищук Ю.В.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

У статті розглянуто професійні компетентності, якими повинен оволодіти майбутній учитель у Республіці Польща; проаналізовано групи професійних компетентностей відповідно до стандарту професійних компетентностей учителів сучасної польської школи; охарактеризовано базові компетентності учителя польської школи, які виокремлюють вітчизняні та польські науковці; зроблено акцент на соціокультурній компетентності майбутнього учителя та на необхідності використання інформаційних технологій навчання учителями всіх напрямів підготовки; висвітлено проблему підвищення рівня професійної компетентності майбутнього педагога.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність учителя, соціокультурна компетентність.

Hryshchuk Y.V.

COMPETENCE-ORIENTED PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN POLAND

The article deals with professional competences, which future teacher should master in the Republic of Poland; it analyzes the groups of professional competences according to the standard of professional competences of the teachers of the modern Polish school; it describes the basic competences of the Polish school teacher, highlighting by the national and the Polish scientists; it focuses on future teachers' sociocultural competence and the importance of information technology in education of teachers in all directions of training; the article deals with the problem of increasing the level of future teacher's professional competence.

Key words: competence, professional competence of the teacher, sociocultural competence.

Грищук Ю.В.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ ПОЛЬША

В статье рассмотрены профессиональные компетентности, которыми должен овладеть будущий учитель в Республике Польша; проанализированы группы профессиональных компетентностей в соответствии со стандартом профессиональных компетентностей учителей современной польской школы; охарактеризованы базовые компетентности учителя польской школы, которые выделяют отечественные и польские ученые; сделан акцент на социокультурной компетентности будущего учителя и необходимости использования информационных технологий обучения учителями всех направлений подготовки; освещена проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего педагога.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность учителя, социокультурная компетентность.

Ідея компетентнісного підходу в педагогіці зародилася на початку 80-их років минулого століття, коли в журналі «Перспективи. Питання освіти» була опублікована стаття В. де Ландшеєра «Концепція» мінімальної компетентності [1, 137]. Поява концепту «компетентність» відповідала викликам епохи постмодерну. На відміну від звичних «знань, умінь і навичок» до структури компетентності увійшли «цінності й якості», що перетворили «виконавця», який знає, уміє і діє, на

«свідомого творця», який знає, заради чого і яким чином він діє [4, 217].

Здійснення компетентнісно орієнтованого підходу в системі вищої педагогічної освіти зумовлює перегляд змісту навчання відповідно до вимог суспільства, європейських стандартів, збереження досвіду підготовки педагогічних працівників на сучасному етапі.

Компетентнісно орієнтований підхід в освіті досліджували Н.М. Бібік, І.Г. Єрмаков,

В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа та ін. Розвитку професійної компетентності вчителя присвячені роботи І.А. Зимньої, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, А.В. Хуторського та ін. Проблему формування різних видів професійної компетентності у майбутніх фахівців у Республіці Польща розглядали як вітчизняні (А. Василюк, Л. Смірнова, О. Кучай, Л. Шевчук, О. Михальчук та ін.), так і польські (К. Денек (K. Denek), М. Яковіцька (M. Jakowicka), Й. Кужма (J. Kuzma) та ін.) науковці.

Аналіз наукових джерел показує, що дослідження компетентнісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща ще не стало предметом цілісного системного аналізу.

Мета статті — розглянути професійні компетентності, якими повинен оволодіти майбутній учитель у Республіці Польща.

Важливою правовою основою у Республіці Польща з 1982 р. є Карта вчителя (Karta nauczyciela) зі змінами від 6 грудня 2007 року, яка регулює позицію професійного рівня вчителів [2]. Основними документами, які регулюють систему професійного зростання та проблеми забезпечення роботою вчителів Республіки Польща є: Адміністративно-процесуальний кодекс, Закон від 18 лютого 2000 р. «Про зміни до закону про статус вчителя, а також про зміну деяких інших законів», Закон від 23 серпня 2001 р. «Про внесення змін до Закону «Про систему освіти», законів щодо реформи системи освіти, а також деяких інших законів», Розпорядження Міністра національної освіти від 3 серпня 2000 р. щодо отримання ступенів професійного зростання вчителів, Закон від 15 липня 2004 р. «Про зміну статусу вчителя, а також про зміни до деяких інших законів», Розпорядження Міністра освіти і спорту від 1 грудня 2004 р. щодо сприяння отриманню вчителями ступенів. Завдання, пов'язані з вимогами до рівня професійної підготовки вчителів, містяться також у праці Комітету прогнозів «Польща в ХХІ столітті» та в оновленому Законі «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 р.

У 1998 р. Комітет педагогічних наук Польської академії наук розробив стандарти професійних компетентностей учителів сучасної польської школи. У даному стандарті виокремлено п'ять груп професійних компетентностей учителів [5, 14]:

1) прагматичні компетентності: характеризуються результативністю вчителя у плануванні, організації, контролі й оцінюванні освітніх процесів;

2) компетентності взаємодії: характеризуються успішністю соціальної поведінки і справністю інтеграційних дій вчителя;

3) комунікативні компетентності: виражаються успішністю мовленнєвої поведінки в освітніх ситуаціях;

4) креативні компетентності: характеризуються інноваційністю і нестандартністю дій;

5) інформаційно-медійні компетентності: передбачають уміле використання найновіших джерел інформації у професійній діяльності.

Міністерство Національної освіти й спорту, спираючись на положення вищевказаного стандарту, визначило компетентності, якими повинен оволодіти майбутній учитель під час навчання у вищих професійних навчальних закладах, вищих магістерських чи післядипломних студіях. Згідно з цим розпорядженням вчителі повинні оволодіти дидактичними, суспільно-виховними, креативними, праксеологічними, комунікативними й інформаційно-медійними компетентностями [5].

Т.Є. Кристопчук зазначає, що лише в 1998 році започатковано проведення ґрунтовних змін та безпосередньо реформ у системі освіти Польщі. Реформа охоплювала ряд важливих аспектів, а саме: перевірку професійних кваліфікацій вчителів, підготовку вчителів, окреслення запитів щодо їх професійного розвитку, окреслення етапів професійного розвитку вчителів [2].

К. Денек у книзі «Про новий вигляд освіти» наводить компетентності, якими повинен володіти вчитель, серед них: праксеологічні — виражають навички вчителя у плануванні, організації, контролі та оцінці освітніх процесів; комунікаційні — мовні особливості, що виражаються в освітніх ситуаціях; взаємодії — характеризуються чіткістю інтеграційних дій вчителя; креативні — інноваційність і нестандартність [9, 49].

У цьому контексті М. Яковіцька відзначає, що, окрім знання і вміння, виділяються такі компетентності особистості, як уміння знаходити компроміс, працювати з іншими людьми, відкритість перед іншими, уміння аналізувати ситуацію наперед, оцінювання власних думок [10, 113].

З. Жуковська визначила суспільні очікування від учителя. На її думку, вчитель, щоб справді впливати на розвиток суспільства, повинен перманентно реагувати на швидкий науково-технічний розвиток, передбачати тенденції загально-суспільного розвитку і в цьому напрямі навчати й виховувати дітей і молодь [5, 14]. З. Жуковська виокремлює наступні компетентності вчителя: предметно-методичні; методично-організаційні; суспільно-культуротворчі.

У процесі педагогічної освіти, на думку Й. Кужми, необхідно прагнути до опанування такими компетентностями, як [11, 157]: знання про об'єкт і предмет педагогічної діяльності, про мету і завдання школи, про взаємодію вчителів, учнів і батьків у навчально-виховному процесі,

про умови, методи, засоби дії, про конструювання і розв'язання нетипових навчально-виховних ситуацій за допомогою різних форм занять і активних методів; формування у майбутніх вчителів таких навичок, як пізнання самого себе, учня і оточуючої реальності, прийняття і самостійне розв'язання завдань, що впливають з мети школи і позашкільного середовища, співпраці з різними суб'єктами шкільного самоврядування, самоконтролю, саморозвитку та самооцінки.

В.Р. Пасічник, досліджуючи досвід Польщі, виокремив базові компетентності вчителя дошкільного навчального закладу та початкової школи, а саме: праксеологічні, комунікативні, співпраці, креативні, моральні, інформаційно-медіальні тощо, які обумовлюють багатогранну педагогічну працю вчителя у дошкільному закладі або у початковій школі [6]. Практикологічні компетентності реалізуються педагогом в об'єктивному діагностуванні дітей, ефективному плануванні та чіткій організації своєї педагогічної діяльності, самоконтролі та самооцінюванні результативності власної праці; комунікативні компетентності передбачають технологію спілкування педагога з дітьми, їхніми батьками та колегами, застосування певного стилю виховного впливу на дітей; компетентності співпраці виражають успішність суспільних спілкувань, мобілізацію дітей до активної навчальної діяльності, усвідомлення педагогом особистої відповідальності за виховання дітей і дотримання загальнолюдських моральних норм в контактах з ними, уміння вирішувати конфліктні ситуації в групі або класі; креативні компетентності виявляються в педагога у творчому відношенні до своєї праці та нешаблонній педагогічній діяльності, застосуванні у навчально-виховному процесі найбільш ефективних методів і прийомів; інформаційно-медіальні компетентності реалізуються у застосуванні сучасних засобів і комп'ютерних технологій на різноманітних заняттях та уроках з дітьми дошкільного віку й учнями початкових класів; моральні компетентності передбачають наявність загальнолюдської культури і вихованості педагога, відповідального ставлення до виконання своєї педагогічної діяльності, як соціально значущої [2, 129].

Виходячи зі свого європейського вибору, як зазначає Л.Л. Смірнова, Польща приділила особливу увагу особистості вчителя іноземної мови, започатковувала процес змін у педагогічній освіті, засвоюючи основні освітні концепції Європи [7]. Поклавши в основу професійного розвитку інтереси особистості, її прагнення жити і працювати в гармонії із своїми цінностями і полікультурним суспільством, польськими педевтологами було зроблено акцент на соціокультурній компетентності. Польські вчені розглядають соціокультурну компетентність вчителя позиціонуючи такі

його особистісні характеристики, як відкритість, асертивність, соціально-критична відповідальність та рефлексія, а також наявність відповідних компетентностей фахівця, які продуктивно інтегруються у його подальшу професійну діяльність. Дослідницею виявлено особливості процесу професійної підготовки в контексті ефективного формування соціокультурної компетентності фахівців, а саме: створення виховного освітнього середовища у вищому навчальному закладі, яке адаптує студентів до реалій суспільного та професійного життя; впровадження інтенсивного способу організації навчального процесу за рахунок інтегрування різних областей знань, синтезу різних навчальних предметів, що спрямовує студентів на створення цілісної картини світу, закономірно підвищує не лише їхній власний рівень професійної і особистісної успішності, а й можливості ефективного формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; максимальне наближення навчальних програм до специфіки умов та проблем шкільної реальності [7, 16].

Значну роль учителя в інформаційній освіті розкриває програма комп'ютеризації освітнього процесу, прийнята в Польщі у 2000 році, яка основним завданням для вчителя визначила створення учням умов для набуття умінь пошуку, добору й використання інформації з різних джерел, а також ефективного користування інформаційними технологіями [3]. Тим самим доведена необхідність використання інформаційних технологій навчання вчителями всіх напрямів підготовки. Дослідник виділяє основні компоненти професійної компетентності вчителя (прогностично-цільовий, психологічний, аутопсихологічний, педагогічний, спеціально-предметний, методичний, комунікативний, лінгвістичний, технологічний, діагностичний, управлінський та інформаційно-дослідницький), а також складові професійної компетентності вчителя інформатики у Польщі: психолого-педагогічна; комунікаційна; проектування й оцінки шкільних підручників; інформатична; технічна; освітня [3, 15]. На думку О.В. Кучая, у Польщі велика увага приділяється інформаційному навчанню вчителів, які в майбутньому формуватимуть нове покоління, передаючи не тільки вміння зі своєї предметної галузі, а, насамперед формуючи ставлення до життя і світу, в якому інформаційні технології відіграють важливу роль. Тому в інформаційному навчанні вчителів формування професійної компетентності має вирішальне значення.

Ми погоджуємося з думкою В.Р. Пасічника, що професійна компетентність вчителя є інтегрованим поняттям, яка об'єднує наступні її складові: світоглядні позиції особистості та професійні якості (знання і вміння) у реалізації оздоровчо-профілактичних,

діагностико-прогностичних, навчально-розвивальних, методичних, виховних, комунікативних, організаційно-педагогічних, контрольних, просвітницьких аспектах його діяльності та постійного самовдосконалення [6].

У процесі навчання студентів у вищих навчальних закладах можливо сформуванати лише основні професійні компетентності, тому що фахова компетентність формується під час набуття вчителем педагогічного досвіду і постійної праці над удосконаленням своєї майстерності [6, 103]. Професійна компетентність — динамічна структура, якість якої можна оцінити в конкретних ситуаціях діяльності вчителя (навчальна, виховна, організаційна) відповідно до вимог його функціональних обов'язків.

У Республіці Польща на удосконалення професійної компетентності вчителя та на завдання системи освіти впливають демографічні процеси, а також зміни у суспільно-політичній системі [8]. На думку багатьох педагогів Польщі, сучасна освіта недостатньо забезпечує вчителя засобами удосконалення професійної компетентності та можливостями неперервної самоосвіти. Щоб уможливити професійне удосконалення вчителів у Польщі було передбачено виконання таких функцій більш досвідченими педагогами: вчителя-опікуна стажиста (ментора), який буде вводити молодого вчителя у професію; лідера блокового об'єднання спеціалістів (предметного),

який буде організовувати і керувати працею об'єднання та методичною допомогою; лідера об'єднання вихователів, який буде організовувати і керувати працею вихованців та допомагати і координувати виховну діяльність школи; лідера BBB (внутрішньошкільного вдосконалення кваліфікації вчителів), завданням якого буде координація вдосконалення, дослідження потреб, пов'язаних з професійним розвитком, та організація деяких форм вдосконалення відповідно до пріоритетів школи [8, 161].

Можемо зробити висновок, що проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього педагога, здатного вільно і активно мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї та технології навчання, виховання є актуальною у сучасних соціально-економічних умовах [1, 138]. По-перше, професійно компетентний учитель здійснює позитивний вплив на формування творчих учнів у процесі навчально-виховної роботи, по-друге, він зможе домогтися кращих результатів у своїй професійній діяльності, по-третє, сприяє реалізації власних професійних можливостей.

Інтеграція Республіки Польща до ЄС сприяє реалізації програми зростання рівня компетентності вчителів, а також ефективній адаптації нормативно-правової бази до західноєвропейських стандартів.

ДЖЕРЕЛА

1. Гуревич Р.С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті / Р.С. Гуревич // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол. : В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. — К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 — 292 с. — С 137–143.
2. Кристопчук Т.Є. Педагогічна освіта в Республіці Польща : структура та зміст / Т.Є. Кристопчук // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. — 2013. — Вип. 3–4. — С. 127–134.
3. Кучай О.В. Формування професійної компетенції вчителів інформатики у вищих навчальних закладах Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Кучай. — Черкаси, 2011. — 23 с.
4. Лактіонова Г.М. Концепт покоління / Г.М. Лактіонова // Концептосфера педагогічної освіти : Матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти» / Авт. ідеї і упор. Т.П. Усатенко. — К. — Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2010. — 299 с.
5. Мушкетер Р. Підготовка вчителів фізичного виховання у Польщі до оцінювання навчальних досягнень учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Радослав Мушкетер. — Тернопіль, 2007. — 42 с.
6. Пасічник В.Р. Модель професійних компетенцій випускників фізкультурних вищих навчальних закладів Польщі / В.Р. Пасічник // Проблеми фізичного виховання і спорту. — 2010. — № 5. — С. 102–104.
7. Смірнова Л.Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.Л. Смірнова. — Кіровоград, 2010. — 23 с.
8. Шанскова Т.І. Сучасні тенденції підготовки та перепідготовки фахівців гуманітарного профілю у Польщі та країнах Європейського Союзу / Т.І. Шанскова // Українська полоністика. — 2013. — Вип. 10. — С. 159–169.
9. Denek K. O nowy kształt edukacji / K. Denek. — Torun, 1998. — 177 s.

10. *Jakowicka M.* Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / M. Jakowicka; red. W. E. Koziol, E. Kobylecka. — Warszawa : Wyd. Eurydice, 2008. — 219 s.
11. *Kuzma J.* Nauczyciele przyszłej szkoły / J. Kuzma. — Krakow, 2000. — 197 s.

REFERENCES

1. *Hurevych R.S.* Kompetentnisnyi pidkhd u profesiyno-pedahohichnii osviti / R.S. Hurevych // Kompetentnisnyi pidkhd v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii: materialy metodol. seminaru 3 kvit. 2014 r., m. Kyiv : [u 2 ch.]. Ch. 2 / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [redkol. : V.H. Kremen (holova), V.I. Luhovyi (zast. holovy), O.I. Liashenko (zast. holovy) ta in.]. — K. : In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2014 — 292 s. — S. 137–143.
2. *Krystopchuk T.Ye.* Pedahohichna osvita v Respublitsi Polshcha: struktura ta zmist / T.Ye. Krystopchuk // Neperervna profesiyna osvita: teoriia i praktyka. — 2013. — Vyp. 3–4. — S. 127–134.
3. *Kuchai O.V.* Formuvannia profesiynoi kompetentsii vchyteliv informatyky u vyshchikh navchalnykh zakladakh Polshchi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiynoi osvity» / O.V. Kuchai. — Cherkasy, 2011. — 23 s.
4. *Laktionova H.M.* Kontsept pokolinnia / H.M. Laktionova // Kontseptosfera pedahohichnoi osvity: Materialy filosofsko-metodolohichnoho seminaru «Aksiolohichna kontseptosfera pedahohichnoi osvity» / Avt. idei i upor. T.P. Usatenko. — K. — Nizhyn : PP Lysenko M. M., 2010. — 299 s.
5. *Mushketa R.* Pidhotovka vchyteliv fizychnoho vykhovannia u Polshchi do otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dok. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiynoi osvity» / Radoslav Mushketa. — Ternopil, 2007. — 42 s.
6. *Pasichnyk V.R.* Model profesiynykh kompetentsiy vypuskniv fizychnykh vyshchikh navchalnykh zakladiv Polshchi / V.R. Pasichnyk // Problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. — 2010. — № 5. — S. 102–104.
7. *Smirnova L.L.* Sotsiokulturna kompetentnist u strukturi pidhotovky uchyteliv inozemnoi movy v Polshchi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / L.L. Smirnova. — Kirovohrad, 2010. — 23 s.
8. *Shanskova T.I.* Suchasni tendentsii pidhotovky ta perepidhotovky fakhivtsiv humanitarnoho profilu u Polshchi ta krainakh Yevropeiskoho Soiuzu / T.I. Shanskova // Ukrainska polonistyka. — 2013. — Vyp. 10. — S. 159–169.
9. *Denek K.* O nowy kształt edukacji / K. Denek. — Torun, 1998. — 177 p.
10. *Jakowicka M.* Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / M. Jakowicka; red. W.E. Koziol, E. Kobylecka. — Warszawa : Wyd. Eurydice, 2008. — 219 p.
11. *Kuzma J.* Nauczyciele przyszłej szkoły / J. Kuzma. — Krakow, 2000. — 197 p.

*Рецензент — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України С.О. Сисоєва
Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва*

Т.Г. Дуба,

завідувач кафедри фізичної культури та спортивної майстерності Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**Дуба Т.Г.****КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

У статті проаналізовано запровадження нової парадигми навчання Європейського простору вищої освіти — студентоцентрованого навчання. В основу навчання покладено компетентнісний підхід до побудови та реалізації освітніх програм. Структура Європейської рамки кваліфікацій взята за основу для розробки та прийняття Національної рамки кваліфікацій. У статті визначено, що законодавчо в Україні закріплено 8-ми ступеневу модель Національної рамки кваліфікацій. Автор розглядає два види компетентностей: академічні (фахові) компетентності та загальні компетентності. Розкриває зміст професійної компетентності фахівців фізичного виховання (інваріантні та варіативні).

Ключові слова: Європейська рамка кваліфікацій, Національна рамка кваліфікацій, професійні стандарти, студентоцентроване навчання, компетентність.

Дуба Т.Н.**COMPETENCE-BASED APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING**

The article analyzes implementation of student-centered training as a new European Higher Education Area paradigm of teaching. The basis of the training is a competence-based approach to development and implementation of educational programs. The structure of the European Qualifications Framework is used as the basis for the National Qualifications Framework development and adoption. The article determines that 8 stepwise model of the National Qualifications Framework is fixed by the law in Ukraine. The author examines the two types of competences: academic (professional) competences and general competences. The author also investigates the content of physical education specialists' professional competence (both invariable and variable).

Key words: European Qualifications Framework, National Qualifications Framework, professional standards, student-centered approach, competence.

Дуба Т.Г.**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

В статье проанализированы внедрения новой парадигмы обучения Европейского пространства высшего образования — студентоцентрированного обучения. В основу обучения положен компетентностный подход к построению и реализации образовательных программ. Структура Европейской рамки квалификаций взята за основу для разработки и принятия Национальной рамки квалификаций. В статье определено, что законодательно в Украине закреплена 8-ми ступенчатую модель Национальной рамки квалификаций. Автор рассматривает два вида компетентностей: академические (профессиональные) компетентности и общие компетентности. Раскрывает содержание профессиональной компетентности специалистов физического воспитания (инвариантные и вариативные).

Ключевые слова: Европейская рамка квалификаций, Национальная рамка квалификаций, профессиональные стандарты, студентоцентрированное обучение, компетентность.

У результаті приєднання у 2003 році до Болонського процесу Україна офіційно задекларувала свої наміри реформування вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що знайшло відповідне відображення у новому Законі України «Про вищу освіту», який цілком

відповідає сучасним європейським та світовим зразкам та ставить перед університетською спільнотою нашої країни виклики щодо запровадження освітніх інновацій [8]. Однією із таких інновацій є запровадження нової парадигми навчання Європейського простору вищої освіти — студентоцентрованого навчання, в основу якого покладено

компетентнісний підхід до побудови та реалізації освітніх програм, повна інтеграція Національних рамок кваліфікацій, нової структури вищої освіти, стандартів нового покоління, навчальних програм та окремих навчальних дисциплін [15, 5].

Проблему професійної підготовки фахівців фізичного виховання досліджували Л.П. Сущенко, О.В. Тимошенко, Т.Ю. Круцевич, Л.О. Демінська, Б.М. Шиян, О.Ц. Демінський, В.І. Завацький, А.П. Конох; поняття «професійна компетентність» розглядалася у працях учених: С.О. Сисоевої, І.В. Соколової, Ю.М. Рашкевича, В.Г. Кременя, І.А. Зязюна та ін.

Метою статті є аналіз компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців фізичного виховання.

Компетентність (від латин. *competens* (*competentis*) — відповідний; здібний) з точки зору діяльнісного підходу може бути описана як система знань, умінь та навичок й засобів виконання діяльності на високому рівні кваліфікації у відповідності до конкретних умов, з метою задоволення відповідних потреб [10].

Національна рамка кваліфікацій (НРК), як вважає Ю.М. Рашкевич (Ю. Рашкевич, 2014), є одним із найбільш системних та потужних інструментів, які забезпечують прозорість та зрозумілість освітнянських систем окремих країн. Згідно із рішенням Бергенської конференції, такі рамки мали би бути створені в кожній країні до 2010 року, проведено самоаналіз національних рамок на предмет

їх зіставлення із європейськими мета-рамками — *рамкою кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти* (Болонська рамка кваліфікацій) та *Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя* [15, 8].

Як зазначає В.І. Луговий (В. Луговий, 2013), Європейська рамка кваліфікацій (ЄРК) — EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK (EQF) — була розроблена з використанням конкретних дескрипторів для кожної кваліфікації, включаючи як широту (компетенції, пов'язані з результатами навчання), так і глибину (рівень) кваліфікації. Вона структурована по горизонталі так, щоб охопити всі кваліфікації, що присуджуються в системі, а по вертикалі — рівень. Мета рамки — сприяти: (i) вдосконаленню навчальних планів і розробці навчальних програм; (ii) мобільності студентів та випускників; (iii) визначенню періодів навчання та посвідчень [12]. У свою чергу, Національна рамка кваліфікацій (НРК) — NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK — це єдиний опис, на національному рівні або рівні системи освіти, який є міжнародним для розуміння; рамка описує всі кваліфікації, що присуджуються в даній системі і співвідносить їх один з одним на узгодженій основі.

Таким чином, структура Європейської рамки кваліфікацій взята за основу для розробки та прийняття Національної рамки кваліфікацій як інструмент для порівняння, підтвердження та визнання кваліфікацій (рис. 1). За її допомогою

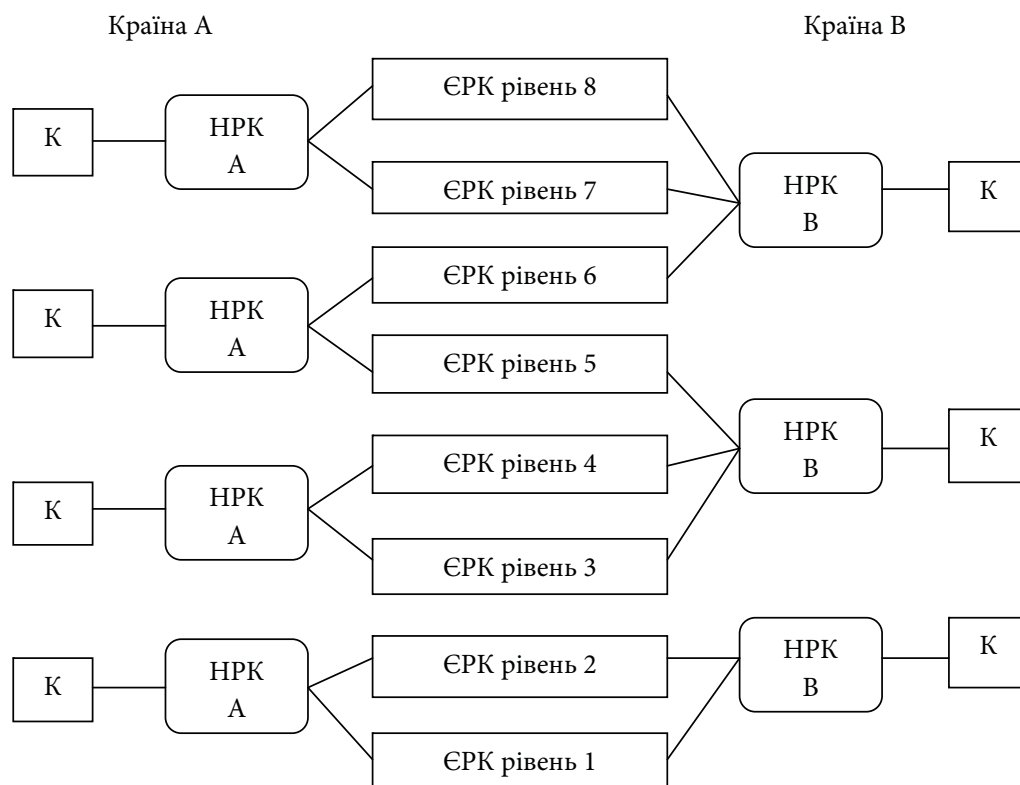


Рис. 1. Структура Європейської рамки кваліфікацій
К — кваліфікація НРК — національна рамка кваліфікацій ЄРК — Європейська рамка кваліфікацій

можна співвіднести знання, вміння, отримані фахівцем в навчальних закладах різних країн.

Запропонована модель повною мірою відповідає вимогам Болонського процесу, Європейських системи та рамки кваліфікацій [8].

Закон України «Про систему професійних кваліфікацій» (06.09.2012 № 5199–VI) визначає стратегію розробки Національної системи кваліфікацій — єдиної, цілісної, відкритої та гнучкої, яка буде охоплювати всі рівні кваліфікації та види навчання протягом життя — початкового, середнього, професійно-технічного, вищого, післядипломного, неформального та формального, що є важливою умовою побудови конкурентоспроможної економіки, що базується на знаннях [9]. Законодавчо закріплено 8-ми ступеневу модель Національної рамки кваліфікацій, у т.ч. для сфери вищої освіти.

Національна система кваліфікацій включає:

- національну рамку кваліфікацій;
- кваліфікаційні рівні та вимоги;
- професійні стандарти;
- механізми оцінки та підтвердження кваліфікацій та компетенцій;
- систему органів підтвердження кваліфікацій;
- механізм фінансування Національної системи кваліфікацій.

Важливим напрямом даної стратегії є розробка *галузевих професійних стандартів* — нормативного документу, який включає в себе докладну характеристику вимог до результатів та якості виконання працівниками своїх функцій у рамках конкретного виду професійної діяльності (професії), що виражається в компетенціях.

На наш погляд, у нашій країні давно назріла необхідність прозорої процедури розробки та затвердження *галузевих професійних стандартів*. Оскільки визначення професійного стандарту базується на таких поняттях, як «зміст трудової діяльності» та «умови її реалізації», то починати його розробку потрібно із працедавців: тільки тоді можливо вказати, якими компетенціями та якою кваліфікацією повинен володіти працівник і МОН України, керівники навчальних закладів різних рівнів розроблятимуть освітні стандарти (вимоги до знань, умінь, які повинен отримати фахівець за час навчання) (рис. 2).

А.О. Деркач, О.В. Селезньова зазначають (А. Деркач, О. Селезньова, 2007), що компетенції не виключають знань, умінь та навичок, хоча принципово відрізняються від них. Від знань — тим, що вони існують у вигляді діяльності, а не тільки інформацією про неї. Від умінь — тим, що компетенції можуть використовуватися при вирішенні різних завдань та в різних умовах (володіють якостями переносу). Від навичок — тим, що вони свідомі, а не автоматизовані, що дозволяє людині діяти не тільки в типовій, але й нестандартній ситуації [6, 193].

Як зазначають дослідження Ю.М. Рашкевича, С.К. Андрейчук (Ю. Рашкевич, С. Андрейчук, 2014), професійні стандарти — це основа для розробки: стандартів професійної освіти й модульних програм навчання, що базуються на компетенції; механізму оцінки компетенцій випускників навчальних закладів професійної освіти та кваліфікацій, отриманих неформальним шляхом; галузевих/корпоративних стандартів; посадових інструкцій [16]. Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук та ін. (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, 2004) зазначають, що науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь, навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання [10, 26].

Як зазначають автори, в європейських країнах, на даний час переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні необхідних компетентностей. Більшість науковців вважає, що є необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими. На думку О.В. Овчарук (О. Овчарук, 2004), такий підхід дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності [10, 7]:

- сприяють досягненню успіхів у житті;
- сприяють підвищенню якості суспільних інститутів;
- відповідають багатовимірним сферам життя.

На думку експертів, створення умов для необхідних компетентностей протягом всього життя сприятиме [10, 7]:

- продуктивності та конкурентності людини на ринку праці;
- скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкості (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили;
- розвиткові середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції.

На наш погляд, дуже важливо мати об'єктивні механізми оцінки компетенцій випускників, а отже, залишається дискусійним питання: хто повинен оцінювати якість підготовки фахівця — викладач, що навчав, чи працедавець, вимогам якого повинен відповідати випускник. Останнім часом це вдало поєднується у Київському університеті імені Бориса Грінченка, оскільки в Державній

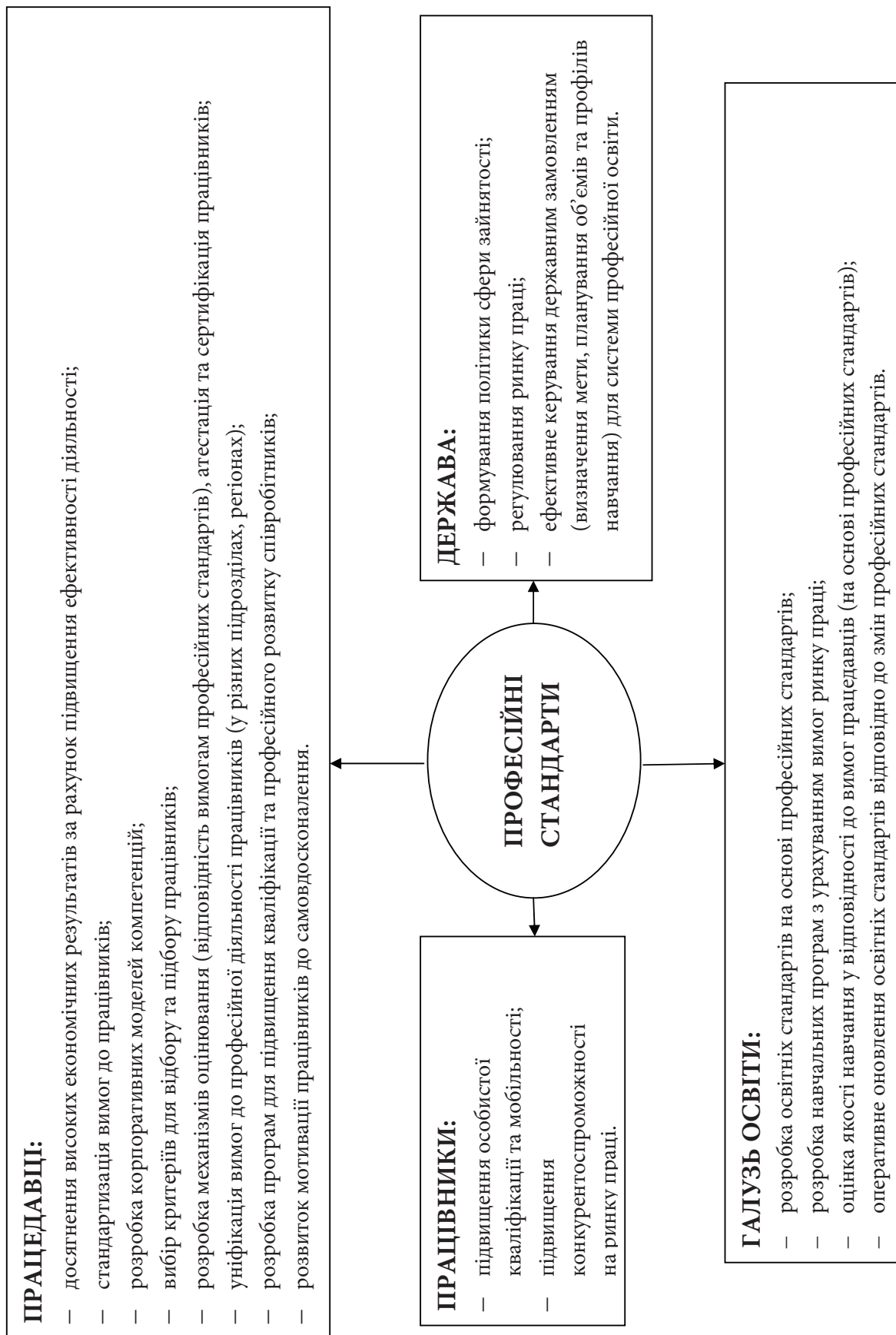


Рис. 2. Схема застосування (використання) професійних стандартів [4]

екзаменаційній комісії присутній представник замовника громади м. Києва, вчитель-методист за напрямом підготовки / спеціальністю.

В основу нової парадигми вищої освіти — студентоцентрованого навчання (*student centered approach*) — покладено ідею максимального забезпечення студентів щодо їх шансів тримати перше місце на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у працедавців, задоволення тим самим актуальних потреб останніх. В умовах надзвичайно динамічного ринку праці, викликаного технологічним вибухом у кінці минулого століття, співпраця освітян та працедавців у створенні та реалізації навчальних програм набуває особливої важливості [15, 16].

Студентоцентроване навчання передбачає розширення прав і можливостей тих, хто навчається, розробку нових підходів до викладання і навчання, навчальних програм, що відбивають практичний бік реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті [1].

Компетентнісний підхід як освітня парадигма в сучасних реаліях спирається на загальновизнані дидактичні принципи навчання: науковості, системності, свідомості навчання, єдності конкретного й абстрактного, міцності й надійності знань, єдності науково-дослідної, навчально-пізнавальної і освітньо-виховної діяльності студентів, професійної самостійності й мобільності. У психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага застосуванню компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього фахівця, який працює в системі освіти. Маємо всі підстави стверджувати: як самостійне явище компетентнісний підхід в умовах вітчизняного освітнього простору пройшов *стадію констатації* (необхідності застосування) та *феноменологізації* (оцінка та опис феномену), теперішня стадія є *стадією методологічною* (конкретизація основних понять, факторів, шляхів та умов реалізації). Компетентнісний підхід в педагогічній освіті ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. Саме необхідність допомогти студентам навчитись правильно вирішувати ті чи інші проблеми у певних ситуаціях (навчальних, життєвих, професійних) спонукала до застосування компетентнісного підходу в освітньому просторі.

Ю.М. Рашкевич (Ю. Рашкевич, 2014) зазначає, що в рамках аналітично-дослідницького проекту Болонського процесу Тюнінг, у якому було сформульовано суть та науково-методичне підґрунтя нового підходу до процесу створення та реалізації освітніх програм, студентоцентрованого навчання (*student centered approach*), розглянуто два види компетентностей: *академічні (фахові) компетентності* (*subject specific competences*) та *загальні компетентності* (*generic competences, transferable skills*). У результаті досліджень,

проведених у межах проекту Тюнінг, було проанкетовано працедавців, випускників, викладачів та з 85 запропонованих компетентностей роботи за фахом визначено найважливіші (у порядку значущості): 1) здатність до аналізу і синтезу; 2) здатність до навчання; 3) здатність застосовувати знання на практиці; 4) здатність пристосовуватись до нових ситуацій; 5) усне і письмове спілкування рідною мовою; 6) міжособистісні навички та уміння; 7) здатність породжувати нові ідеї (креативність); 8) елементарні комп'ютерні навички; 9) прийняття рішень; 10) здатність до критики та самокритики [15, 32–33].

Дослідниками компетентності класифікувалися за трьома категоріями: *інструментальні компетентності* (когнітивні, методологічні, технологічні, лінгвістичні здатності); *міжособистісні компетентності* (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця); *системні компетентності* (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення нових систем) [15, 33].

У європейському словнику зазначено, що *ключові навички / ключові компетенції (key skills / key competencies)* — це сукупність навичок (основні і новітні основні навички), які необхідні для життя в сучасному інформаційному суспільстві [17]. Європейська комісія встановила *вісім ключових компетенцій*: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; компетенції в області математики, науки та техніки; цифрові компетенції; вміння вчитися; міжособистісні, міжкультурні та соціальні компетенції, громадянські компетенції; підприємницькі навички; навички культурного самовираження.

Зіставлення компетентностей національної рамки кваліфікацій (НРК) й загальної рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти

(QF-EHEA — Overarching Framework of Qualifications of the European Higher Education Area) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF for LLL — European Qualifications Framework for Lifelong Learning) представлено в *табл. 1*.

Засадничі аспекти моделі оцінювання ключових компетентностей розробила *Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD — Organization for Economic Cooperation and Development)* в рамках проекту «Визначення та вибір компетентностей: концептуальні засади» (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations — DeSeCo*), який мав на меті дослідити проблему компетентностей та їх ролі в європейській освіті для успішного входження молоді в життя сучасних суспільств [19]. Результати оцінювання компетентностей, згідно з проведеними дослідженнями, мають слугувати, по-перше, моніторингу влади щодо якості освітніх

ЗІСТАВЛЕННЯ РАМОК КВАЛІФІКАЦІЙ (КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ) [12]

EQF for LLL	QF for EHEA	НРК
— Знання; — Уміння (когнітивні та практичні); — Автономність і відповідальність	— Знання та розуміння; — Застосування знань та розуміння; — Формування суджень; — Комунікація; — Здатності до навчання	— Знання; — Уміння (когнітивні та практичні); — Комунікація; — Автономність і відповідальність — Інтегральна компетентність

послуг та для визначення рівня досягнення освітніх цілей й оволодіння освітніми стандартами. Потенційні роботодавці, у свою чергу, використовуватимуть результати оцінювання для відбору кваліфікованої робочої сили, а для молоді результати слугуватимуть віхами для порівняння успіхів відносно однолітків [10, 26].

За даними Н.М. Бібік (Н. Бібік, 2004), зарубіжні й вітчизняні дослідники наголошують, що *ключові компетентності* змінні, мають рухливу й перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі [10]. Такий підхід суголосний із фундаментальними цілями освіти, сформульованими ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (учити вчитися); працювати й заробляти (навчатися для праці); жити (навчання для здорового, цікавого, достойного життя); жити разом (навчання для спільного життя) [10, 46].

Поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо; компетентності формуються у процесі навчання, і не лише в навчальному закладі, але і під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури та ін., у зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, у якій живе й розвивається особа. Стосовно кожної компетенції, за даними О.І. Пометун (О. Пометун, 2004), можна виділити різні рівні її освоєння (мінімальний, просунутий, високий) [10, 20].

В.В. Краєвський, А.В. Хуторський (В. Краєвський, А. Хуторський, 2003) розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», оскільки «компетенція» — коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі — поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти у ній [11].

Розглядаючи зміст професійної компетентності, М.М. Митник (М. Митник, 2006) відзначає складну, динамічну систему мотивів, особистісних

помислів і цілей, що постійно розвивається. Вона містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації у дійсності та підходи щодо вирішення завдань [13, 37–40].

Група спеціальних (професійних) компетентностей визначається особливостями професійної діяльності фахівця у галузі фізичного виховання. З причини широкого кола повноважень учитель фізичної культури виконує функції вихователя, організатора, господарника, методиста, проєктувальника, науковця-дослідника, валеолога, інструктора і навіть певною мірою реабілітолога (використовуючи елементи фізичної реабілітації в групах СМГ). Усі компетентності, що визначаються цим переліком компетенцій, об'єднуються в підгрупи варіативних та інваріантних компетентностей. *Інваріантні компетентності* визначають обізнаність вчителя фізичної культури у питаннях загальнопедагогічного характеру. *Варіативні компетентності* — це спеціальні вимоги до обізнаності фахівця, що визначаються особливостями професійної діяльності вчителя фізичної культури [7].

Як вважає Н. Баловсяк (Н. Баловсяк, 2010), інваріантні та варіативні компетентності об'єднують у собі *загальнопредметні компетентності*, притаманні для кожного предмета, які формуються протягом усього терміну його вивчення. Вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності.

Наприклад, загальнопредметні компетентності з методики фізичного виховання в СМГ можуть бути визначені як здатність людини:

- прискорювати лікувальний ефект школярів з ослабленим здоров'ям засобами фізичного виховання;

- ефективно використовувати технології для покращення фізичного стану школярів СМГ;

- інтегрувати знання з теорії та методики фізичного виховання, фізіології та інших навчальних предметів зі змістом дисципліни «Методика фізичного виховання в СМГ» [2].

Спеціально-предметні компетентності це ті, що їх набуває студент при вивченні певної навчальної дисципліни: спортивні ігри (баскетбол, волейбол, ручний м'яч, футбол), фізіологія людини (загальна фізіологія, фізіологія фізичних вправ).

Ключові компетентності є надбудовою над базисними — загальними і професійними компетентностями. На думку О.І. Омеляненко (О. Омеляненко, 2006), ключовими компетентностями вчителя фізичної культури є здатність до саморозвитку і самоосвіти, адаптивності і мобільності, творчої діяльності, дослідництва, інтеграції різноманітних педагогічних компетентностей, спроможність будувати комплекс індивідуальних цінностей на основі соціальних і державних пріоритетів та орієнтувати на них свою поведінку й професійну діяльність [14, 117–118].

Кожна із ключових компетентностей формується через навчання в певній освітній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх компонентів, які пов'язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі.

Таким чином, орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей насамперед передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. Така система має містити як елементи комплексу компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватись у студентів поступово, залежно від предмета, освітньої галузі, року навчання, так і тих компетентностей, які стержнем проходять через весь процес підготовки фахівця і не прив'язані лише до одного предмета. Тільки такий системний підхід до визначення результатів навчання на кожному з його етапів дозволить здійснити відповідні зміни у змісті освіти, що мають відбитися у стандартах освіти й навчальних програмах з окремих предметів [7].

Учитель фізичного виховання (М. Воробйов, Т. Круцевич, 2014) є одним із найбільш компетентних фахівців, які проводять і координують дії у галузі:

- планування — накреслення загальної програми й плану роботи школи щодо фізичного виховання, спорту, рекреації й туризму;
- організації роботи учнів на уроках і позаручних заняттях;
- взаємодії з дирекцією школи й педагогічним колективом у прагненні створити оптимальні умови для фізичного виховання й здорової поведінки учнів;
- співпраці з батьками, із локальним середовищем, владою самоврядування, спортивними клубами, центрами рекреації й туризму та іншими організаціями, які діють на даній території;
- піклування про стан об'єктів, спортивного обладнання й дидактичних матеріалів [3].

З. Цендровський (Z. Cendrowski, 1996) вважає, що вчитель фізичного виховання повинен бути пропагандистом здорового способу життя та своєю поведінкою й вчинками заохочувати інших дотримуватися певних принципів, які є складовими здорового способу життя [18].

Як зазначають Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук та ін. (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, 2004), під поняттям *здоров'язберігаючої компетентності* слід розуміти характеристики, властивості особи, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я — свого та оточуючих (табл. 2) [10].

Розвиток компетенцій, на думку А.О. Деркача, О.В. Селезньової (А. Деркач, О. Селезньова, 2007), пов'язаний із процесом розвитку здібностей людини, тобто з оволодінням ним засобами діяльності [6, 191].

Як зазначають М.І. Воробйов, Т.Ю. Круцевич (М. Воробйов, Т. Круцевич, 2014), у системі ступеневої підготовки фахівців із фізичного виховання (бакалаврів, спеціалістів, магістрів) педагогічна практика посідає значне місце. Її важливість зумовлюється тим, що лише у процесі безперервної практичної роботи формуються основні педагогічні вміння, з'являється цікавість до професії вчителя, розвивається потреба у педагогічному вдосконаленні, створюються умови для набуття досвіду, творчого й дослідницького підходу до педагогічної діяльності [3].

Досліджуючи професійну підготовку фахівців фізичного виховання на засадах акмеології, ми дотримувалися точки зору А.О. Деркача (А. Деркач, 2004), який в акмеологічних дослідженнях *професійну компетентність* розглядає як:

- системно-структурне багаторівневе інтегральне особистісно-діяльнісне утворення, яке дозволяє фахівцю ставити та ефективно вирішувати професійні завдання та проблеми різного рівня складності в типових та нестандартних ситуаціях;
- важливу характеристику та необхідну умову професіоналізму, що визначає ефективність професійної діяльності фахівця й забезпечує його особистісно-професійний розвиток;
- сформованість відповідного набору ключових, базових та спеціальних компетенцій;
- структурну складову окремих видів компетентності, при цьому зміст та структурні зв'язки визначаються характером професійної діяльності;
- професійний досвід;
- компетентність, що розвивається в межах професійної освіти та професійної діяльності [5].

Таким чином, професійна освіта набуває значення чинника соціально-економічного, інтелектуального, духовного і фізичного оновлення суспільства, а її провідними сутнісними характеристиками стають безперервність набуття знань, фахова компетентність та ціннісне ставлення до власного фізичного стану і здоров'я нації в цілому.

СКЛАДОВІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Компетентності, що сприяють фізичному здоров'ю	Компетентності, що сприяють соціальному здоров'ю	Компетентності, що сприяють духовному та психічному здоров'ю
<i>Навички раціонального харчування:</i> — дотримання режиму харчування; — уміння складати харчовий раціон, враховуючи реальні можливості та користь для здоров'я; — уміння визначати й зберігати високу якість харчових продуктів. <i>Навички рухової активності:</i> — виконання ранкової зарядки; — регулярні заняття фізичною культурою, спортом, руховими іграми, фізичною працею. <i>Санітарно-гігієнічні навички:</i> — навички особистої гігієни; — уміння виконувати гігієнічні процедури. <i>Режими праці та відпочинку:</i> — уміння чергувати розумову та фізичну активності; — уміння знаходити час для регулярного харчування й повноцінного відпочинку.	<i>Навички ефективного спілкування:</i> — уміння слухати; — уміння чітко висловлювати свої думки; — уміння відкрито виражати свої почуття, без тривоги та звинувачень; — володіння невербальною мовою (жести, міміка, інтонація); — адекватна реакція на критику; — уміння просити про послугу або допомогу. <i>Навички співчуття:</i> — уміння розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей; — уміння висловлювати це розуміння; — уміння зважати на почуття інших людей; — уміння допомагати та підтримувати. <i>Навички розв'язування конфліктів:</i> — уміння розрізняти погляди і конфлікти інтересів; — уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності; — уміння розв'язувати конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів. <i>Навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації:</i> — навички впевненої (адекватної) поведінки, зокрема й застережливих дій щодо ВІЛ/СНІДу; — уміння розрізняти прояви дискримінації, зокрема щодо людей з особливими потребами, ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД; — уміння обстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій, зокрема й пов'язаних із залученням до куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин; — уміння уникати небезпечних ситуацій і діяти при загрозі насилля. <i>Навички спільної діяльності та співробітництва:</i> — уміння бути «членом команди»; — уміння визнавати внесок інших у спільну роботу; — уміння адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність.	<i>Самоусвідомлення та самооцінка:</i> — уміння усвідомлювати власну унікальність; — позитивне ставлення до себе, інших людей, до життєвих перспектив; — адекватна самооцінка: уміння реально оцінювати свої здібності й можливості, а також адекватно сприймати оцінки інших людей. <i>Аналіз проблем і прийняття рішень:</i> — уміння визначати суть проблеми та причини її виникнення; — здатність формувати декілька варіантів розв'язання проблеми; — уміння передбачати наслідки кожного з варіантів для себе та інших людей; — уміння оцінювати реальність кожного варіанта, враховуючи власні можливості та життєві обставини; — здатність вибирати оптимальні рішення. <i>Визначення життєвих цілей та програм:</i> — уміння визначати життєві цілі, керуючись своїми потребами, схильностями, здібностями; — уміння планувати свою діяльність, враховуючи аналіз можливостей і обставин; — уміння визначати пріоритети й раціонально використовувати час. <i>Навички самоконтролю:</i> — уміння правильно проявляти свої почуття; — уміння контролювати прояви гніву; — уміння долати тривогу; — уміння переживати невдачі; — уміння раціонально планувати час. <i>Мотивація успіху та тренування волі:</i> — віра в те, що ти є господарем свого життя; — установка на успіх; — уміння зосереджуватися на досягненні мети; — розвиток наполегливості та працьовитості.

Процес формування професійної компетентності особистості триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими

організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності.

ДЖЕРЕЛА

1. Байденко В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / Владимир Иванович Байденко. — М. : Просвещение, 2002. — 233 с.
2. Баловсяк Н. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.management.com.ua/strategy/str100.html
3. Воробйов М.І. Практика в системі фізкультурної освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.І. Воробйов, Т.Ю. Круцевич. — К. : НУФВСУ, Олімпійська література, 2014. — 192 с.
4. Голубенко О. Національна рамка кваліфікацій у контексті європейських перетворень освітнього простору / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища школа. — 2009. — № 3. — С. 44–56.
5. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма / А.А. Деркач. — М. : Воронеж, 2004. — 253 с.
6. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах: Учебн. пособие / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. — М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2007. — 248 с.
7. Диба Т.Г. Професійні компетенції та компетентності вчителя фізичної культури / Т.Г. Диба, В.М. Туманова // Фізична культура і спорт у сучасному суспільстві: досвід, проблеми, рішення (у циклі Анохінських читань) : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 31 жовт. 2014 р. / МОН України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; за заг. ред. Огнєв'юка В.О. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. — С. 5–12.
8. Закон України «Про вищу освіту» (№ 1556–VII від 01.07.2014) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
9. Закон України «Про систему професійних кваліфікацій» (06.09.2012 № 5199–VI) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://allsecurity.info/attachments/article/254/UK.zakon_5199-VI_06.09.2012.pdf
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики [колективна монографія] / Під. заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. — 112 с.
11. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 3–10.
12. Луговий В.І. Міжнародні й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Вісн. НАПН України. — 2013. — № 1. — С. 15–25.
13. Митник М.М. Професійна компетентність вчителя як загальна умова педагогічної діяльності / М.М. Митник // Професійні компетенції та компетентності вчителя (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). — Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. — 188 с.
14. Омеляненко І.О. Теоретичні основи компетентнісного підходу щодо підготовки вчителя фізичної культури / Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару). — Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. — 188 с.
15. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю.М. Рашкевич. — Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. — 168 с.
16. Рашкевич Ю.М. Класифікація освіти в контексті запровадження Національної рамки кваліфікацій і 3-го циклу навчання / Ю.М. Рашкевич, С.К. Андрейчук // Педагогіка і психологія / Вісник НАПН України. — 2013. — № 1. — С. 36–42.
17. Руководство по использованию ECTS [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://lpehea.in.ua/rozvitok-ievpo/1na-shlyahu-do-ievropeyskogo-prostoru-vishcheyi-osviti-2020>
18. Cendrowski Z. *Będe żył 107 lat*. Agencja Promo-Lider, Warszawa. — 1996. — s. 165
19. Rychen D. C., Salganik L.H. Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society. — OECD : Hogrefe and Huber, 2003. — 224 p.

REFERENCES

1. Baydenko V.I. Modernizatsiya professionalnogo obrazovaniya : sovremennyyi etap / Vladimir Ivanovich Baydenko. — M. : Prosveshcheniye, 2002. — 233 s.

2. Balovsiak N. Struktura ta zmist informatsiynoi kompetentnosti maibutnioho spetsialista // [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu : www.management.com.ua/strategy/str100.html.
3. Vorobiov M.I. Praktyka v systemi fizkulturnoi osvity: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / M.I. Vorobiov, T.Yu. Krutsevych. — K. : NUFVSU, Olimpiyska literatura, 2014. — 192 s.
4. Holubenko O. Natsionalna ramka kvalifikatsii u konteksti yevropeyskykh peretvoren osvithioho prostoru / O. Holubenko, T. Morozova // Vyshcha shkola. — 2009. — №3. — S. 44–56.
5. Derkach A.A. Akmeologicheskiye osnovy razvitiya professionalizma / A.A. Derkach. — M. : Voronezh, 2004. — 253 s.
6. Derkach A.A. Akmeologiya v voprosakh i otvetakh: Uchebn. posobiye / A.A. Derkach, Ye.V. Selezneva. — M. : Izdatelstvo Moskovskogo psikhologo-sotsialnogo instituta; Voronezh : Izdatelstvo NPO «MODEK», 2007. — 248 s.
7. Dyba T.H. Profesiyni kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury / T.H. Dyba, V.M. Tumanova // Fizychna kultura i sport u suchasnomu suspilstvi : dosvid, problemy, rishennia (u tsykli Anokhinskykh chytan) : mater. Mizhnarod. nauk.-prakt. konf., 31 zhovt. 2014 r. / MON Ukrainy, Kyiv. un-t im. B. Ghrinchenka ; za zah. red. Ogneviuka V.O. — K. : Kyiv. un-t im. B. Ghrinchenka. — S. 5–12.
8. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (№1556-VII vid 01.07.2014) // [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
9. Zakon Ukrainy «Pro systemu profesiynykh kvalifikatsiy» (06.09.2012 № 5199-VI) // [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : http://allsecurity.info/attachments/article/254/UK.zakon_5199-VI_06.09.2012.pdf
10. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvithnoi polityky [kolektyvna monohrafiia] / Pid. zah. red. O.V. Ovcharuk. — K. : «K.I.S.», 2004. — 112 s.
11. Krayevskiy V.V. Predmetnoye i obshchepredmetnoye v obrazovatelnykh standartakh / V.V. Krayevskiy, A.V. Khutorskoy // Pedagogika. — 2003. — №3. — S. 3–10.
12. Luhovyi V.I. Mizhnarodni i natsionalni standartni klasyfikatsii osvity: kontseptsii i realizatsii / V.I. Luhovyi, Zh.V. Talanova // Visnyk NAPN Ukrainy. — 2013. — №1. — S. 15–25.
13. Mytnyk M.M. Profesiyna kompetentnist vchytelia yak zahalna umova pedahohichnoi diialnosti / M.M. Mytnyk // Profesiyni kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia. (Materialy rehionalnogo naukovo-praktychnoho seminaru). — Ternopil : Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 2006. — 188 s.
14. Omelianenko I.O. Teoretychni osnovy kompetentnisnogo pidkhodu shchodo pidhotovky vchytelia fizychnoi kultury / I.O. Omelianenko // Profesiyni kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia. (Materialy rehionalnogo naukovo-praktychnoho seminaru). — Ternopil : Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 2006. — 188 s.
15. Rashkevych Yu.M. Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity: monohrafiia / Yu.M. Rashkevych. — Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2014. — 168 s.
16. Rashkevych Yu.M. Klasyfikatsia osvity v konteksti zaprovadzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii i 3-ho tsyklu navchannia / Yu.M. Rashkevych, S.K. Andreichuk // Pedahohika i psykhohihiia. Visnyk NAPN Ukrainy. — 2013. — №1. — S. 36–42.
17. Rukovodstvo po ispolzovaniyu ECTS // [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://lpehea.in.ua/rozvitok-iepv/1na-shlyahu-do-ievropeyskogo-prostoru-vishchoyi-osviti-2020>
18. Cendrowski Z. Będę żył 107 lat. Agencja Promo-Lider, Warszawa. — 1996. — s. 165.
19. Rychen D. C., Salganik L.H. Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society. — OECD: Hogrefe and Huber, 2003. — 224 p.

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьева

Л.В. Козак,

старший науковий співробітник НДЛ освітології Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук

КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ У СФЕРІ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Козак Л.В.

КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ У СФЕРІ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність понять «інноваційна діяльність», «інноваційна професійна діяльність викладача дошкільної педагогіки і психології», «компетентність», «інноваційна компетентність»; розглянуто складові інноваційної компетентності; визначено компетентності майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології у сфері інноваційної професійної діяльності.

Ключові слова: інноваційна діяльність, інноваційна професійна діяльність викладача, компетентність, інноваційна компетентність, компетенції.

Kozak L.V.

COMPETENCES OF PRESCHOOL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FUTURE TEACHER IN INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article reveals the essence of the concept of "innovative activity", "innovative professional activity of the Preschool Pedagogy and Psychology teacher", "competence", and "innovative competence"; examines the components of the innovative competence; defines competence of future teacher in preschool pedagogy and psychology in innovative professional activity.

Key words: innovative activity, teacher's innovative professional activity, competence, innovative competence, competencies.

Козак Л.В.

КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В СФЕРЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыта сущность понятий «инновационная деятельность», «инновационная профессиональная деятельность преподавателя дошкольной педагогики и психологии», «компетентность», «инновационная компетентность»; рассмотрено составляющие инновационной компетентности; определено компетентности будущего преподавателя дошкольной педагогики и психологии в сфере инновационной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновационная профессиональная деятельность преподавателя, компетентность, инновационная компетентность, компетенции.

В умовах інтеграції, інформатизації та технологізації освіти, посиленні ролі знань та практичного досвіду для розвитку сучасного суспільства підвищуються вимоги до професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів щодо їхньої кваліфікації, компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці, здатності не тільки адаптуватися в сучасній системі освіти, але й творчо брати участь в її розвитку, виявляти ініціативу і самостійність. При цьому варто відзначити велику соціальну значущість викладачів дошкільної педагогіки і психології, оскільки саме вони виконують замовлення суспільства щодо підготовки інноваційних педагогів для дошкільної освіти. З огляду на це, особливого значення набуває компетентність майбутнього викладача

дошкільної педагогіки і психології у сфері інноваційної професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема формування професійної компетентності педагога висвітлюється у роботах таких науковців, як: Г.В. Бєленької, І.Г. Єрмакова, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Е.І. Рогова, В.О. Сластьоніна, Н.Ф. Талізної, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторського, В.М. Шепєла та ін. Специфіка інноваційної компетентності педагога знайшла відображення у працях І.М. Дичківської, О.М. Ігнатівич, Л.О. Петриченко, Л.В. Штефан та ін. Однак у межах підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології ці питання на сьогодні залишаються ще недостатньо вивченими.

Педагогічна значущість досліджуваної проблеми обумовила **мету статті**, яка полягає у визначенні компетентностей майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології у сфері інноваційної професійної діяльності.

Науковці розглядають поняття «інноваційна діяльність» у різних аспектах, а саме: як вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового в педагогічну практику (Н.І. Клокар, О.Г. Козлова); як здатність до генерації ідей, їх втілення, аналізу моніторингових даних та продукування нової педагогічної ідеї (Л.М. Ващенко); як експериментальну і пошукову діяльність педагогічних працівників з метою розроблення, експерименту, апробації, впровадження і застосування педагогічних інновацій (В.М. Малихіна); як творчу педагогічну діяльність, спрямовану на прогресивні зміни й розвиток навчально-виховного процесу, формування якісно іншого педагогічного знання та якісно іншої педагогічної практики (І.М. Дичківська, Л.О. Петриченко); як діяльність, зорієнтовану на зміну і розвиток оточуючого середовища і самої особистості (О.М. Ігнатович).

На основі сучасних тлумачень поняття «інноваційна діяльність» можемо визначити її характерні особливості, а саме: налаштованість викладача на творчий пошук упровадження новітніх досягнень психолого-педагогічної науки у повсякденну практику, вивчення, узагальнення і поширення інноваційного педагогічного досвіду, прагнення до створення, освоєння та застосування нових педагогічних технологій, активних форм і нових методів організації навчально-виховного процесу, розвиток інноваційної особистості майбутнього фахівця. Відповідно *інноваційна професійна діяльність викладача дошкільної педагогіки і психології* розглядається нами як комплексна багатofункціональна творча діяльність, спрямована на організацію взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу та забезпечення розвитку інноваційної особистості студента, формування його готовності до застосування, розробки та впровадження педагогічних інновацій у систему дошкільної освіти, а також інноваційний професійний та особистісний саморозвиток викладача, його здатність до створення і застосування новаций, як у вищому навчальному закладі, так і у дошкільних закладах освіти.

Сучасні тенденції виконання професійних функцій актуалізують самостійність та відповідальність викладача, його здатність самоідентифікації власних професійних та освітніх потреб в умовах інноваційних перетворень суспільства. Підґрунтям концепції модернізації сучасної освіти є компетентнісний підхід, який складається з нових конструктів освіти: компетентностей, компетенцій та метапрофесійних якостей.

Як свідчить проведений аналіз наукових джерел, більшість авторів під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтуються на знаннях і досвіді, які набуті завдяки навчанню і вихованню. При цьому «поняття компетентності включає в себе не тільки когнітивну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову; систему ціннісних орієнтацій, звички» [3, 110–111].

На думку педагогів, саме набуття життєво важливих компетенцій / компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Відмінність компетентного фахівця від кваліфікованого, зазначають вчені, в тому, що перший володіє не лише знаннями, вміння, навичками певного рівня, але і здатністю і готовністю реалізувати їх у роботі. Компетентний фахівець має бути здатний виходити за межі предмету своєї професії, а також повинен володіти творчим потенціалом для саморозвитку. Професійно розвиваючись, такий фахівець має можливість створювати щось нове (інноваційне) у своїй професії. Він здатний нести відповідальність за прийняте рішення, визначати цілі, виходячи із власних ціннісних орієнтирів.

У контексті сказаного стає зрозумілим, що завдання вищої педагогічної освіти полягає не в тому, щоб майбутні викладачі засвоїли той чи інший обсяг знань, а в тому, щоб зробити їх успішними з точки зору їх діяльності, навчити майбутнього викладача набувати індивідуальну компетентність у процесі професійної діяльності та у будь-якій сфері діяльності. При цьому, особливого значення набуває здатність і готовність майбутнього викладача реалізовувати одержані знання, вміння і навички у сфері інноваційної професійної діяльності.

Як зазначає І.М. Дичківська, багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані із низькою інноваційною компетентністю. Дослідниця розглядає інноваційну компетентність педагога як систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистих якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми (І.М. Дичківська, 2004, с. 278). Однак відсутність складової щодо створення інновацій, на нашу думку, значно збіднює її розуміння. Цього недоліку позбавлене визначення, подане Л.О. Петриченко. Дослідниця визначає інноваційну компетентність учителя як «систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення» (Л.О. Петриченко, 2007, с. 35). Л.В. Штефан розглядає інноваційну

компетентність інженера-педагога як «інтегральну характеристику, яка включає здатності з розробки, освоєння та втілення інновацій в практику інженерно-педагогічної діяльності, що ґрунтуються на відповідних знаннях та уміннях фахівця, через сформованість необхідних особистісних якостей та досвіду» (Л.В. Штефан, 2010, с. 247).

Проведений аналіз визначень інноваційної компетентності дозволив з'ясувати її зміст та подати власне бачення цього питання. *Компетентність викладача дошкільної педагогіки і психології у сфері інноваційної професійної діяльності* ми розглядаємо як інтегровану якість, динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей особистості до створення і застосування новачій у підготовці фахівців дошкільної освіти, що забезпечують успішність інноваційної професійної діяльності, спрямованої на розвиток інноваційної особистості студента, а також інноваційний професійний та особистісний саморозвиток викладача.

Будь-яка компетентність є результатом інтеграції окремих компетенцій.

Як зазначає Г.В. Беленька, «компетенція — характеризує коло питань, у яких людина (педагог дошкільної галузі) має бути добре обізнаною, володіти знаннями та досвідом, а компетентність — характеризує суб'єкта діяльності і виявляється у володінні ним відповідними знаннями і здібностями, що дозволяють обґрунтовано міркувати про певну галузь та ефективно в ній діяти» (Г.В. Беленька, 2011, с. 21). Відповідно можна стверджувати, що у компетенціях компетентність деталізується та конкретизується, а їх інтеграція виступає характеристикою компетентності викладача.

Розглянемо структурні складові інноваційної компетентності.

На думку І.М. Дичківської, компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою. Висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій [2].

Петриченко Л.О. розглядає інноваційну компетентність учителя як сукупність певних метакомпетенцій, до яких відносить [5]: інформаційно-гностичну компетентність — обсяг світоглядних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань для здійснення інноваційної діяльності, а також здатність для їх набуття; інтелектуально-творчу компетентність — володіння комплексом інтелектуально-логічних (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація), а також інтелектуально-евристичних умінь (аналогія, фантазія, гнучкість, критичне

мислення); навички педагогічної імпровізації; регулятивну компетентність — цілепокладання та планування; мобілізація та стійка активність; оцінювання результатів діяльності; рефлексія; організаційно-комунікативну компетентність — емоційна стійкість; здатність до нестандартного, творчого вирішення завдань у процесі педагогічного спілкування; уміння встановлювати психологічний контакт; дієво-творчу компетентність — проєктивні, прогностичні, предметно-методичні, організаторські й експертні вміння й навички [5, 35–36].

Штефан Л.В. виділяє такі компетенції інноваційної компетентності інженера-педагога, як: аксіологічно-мотиваційну, процесуально-діяльнісну, дослідницько-рефлексивну, валеологічну, творчу, організаційно-впроваджувальну. Кожна з них має складну структуру, яка включає установчий, когнітивний, операційний та особистісний компоненти [6].

Проведений аналіз складових інноваційної компетентності дозволяє зробити висновок, що у сучасних наукових дослідженнях сутність єдиної за змістом структури інноваційної компетентності викладача не визначено.

У дослідженні ми виходимо з того, що компетентність майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології у сфері інноваційної професійної діяльності можна розглядати як сформованість певного набору компетенцій з готовністю реалізувати їх у професійній діяльності. Така компетентність виявляється в усвідомленні й прийнятті цілей і цінностей інноваційної діяльності викладача, обізнаності щодо педагогічних інновацій та інноваційних процесів у вищій та дошкільній освіті, привласненні образу структури інноваційної діяльності викладача, оволодінні змістом, формами, методами, засобами та технологіями інноваційної професійної діяльності, здатності до творчого мислення, активної особистісної позиції у реалізації інноваційних пошуків, позитивному ставленні до себе та обраної діяльності, прагненні до особистісного та професійного розвитку і самовдосконалення. З огляду на це, нами виділено такі компетентності викладача дошкільної педагогіки і психології у сфері інноваційної професійної діяльності, як:

— *ціннісно-мотиваційні*: прийняття цілей і цінностей інноваційної професійної діяльності викладача як особистісно-значущих; наявність пізнавального інтересу до педагогічних інновацій, бажання творчо ними оволодівати; усвідомлення потреби в розробці та реалізації педагогічних інновацій; сформованість потреби у постійному саморозвитку та самовдосконаленні через інноваційну діяльність;

— *когнітивні*: знання та розуміння сутності та специфіки інновацій, їх видів та ознак, особливостей інноваційної діяльності викладача,

інноваційних методів і технологій навчання; знання про суть педагогічного проектування та логіки побудови його етапів (здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних методів, прийомів); знання та розуміння індивідуально-типологічних особливостей студентів, способів ефективної взаємодії в системі «викладач-студент», «вихователь-дитина»;

— *дослідницькі*: здатність аналізувати інноваційні процеси у вищих навчальних закладах та закладах дошкільної освіти; добирати і професійно застосовувати під час пошуку «інноваційної» інформації наукові методи дослідницької діяльності; формулювати і описувати інноваційну проблему; вміння діагностувати власну діяльність та рівень розвитку особистості студента; визначати мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження; планувати педагогічний експеримент; обґрунтувати й експериментально перевірити висунуту інноваційну ідею; аналізувати результати своєї дослідницької діяльності, робити необхідні висновки;

— *проектувальні*: знання, уміння та здатність формулювати цілі і завдання розробки й застосування нововведення; прогнозувати зміни, труднощі, засоби досягнення цілей, позитивні і можливо негативні сторони реалізації нововведення; моделювати навчально-виховний процес відповідно до цілей навчання, освітніх стандартів, нових прогресивних методів і прийомів керівництва навчальною, пошуковою і педагогічною діяльністю студентів; відбирати та структурувати зміст навчального матеріалу, співвідносити навчальний матеріал з рівнем пізнавального і життєвого досвіду студентів; відбирати інноваційні методи і прийоми керівництва навчальною діяльністю студентів на заняттях різних типів і видів; використовувати ІКТ для вирішення освітніх завдань; розробляти навчально-методичні матеріали для розвитку інтелектуально-духовного та творчого потенціалу особистості студента; ефективно поєднувати засоби, методи, форми контролю якості навчально-виховної роботи; розробляти проекти виховних заходів та просвітницькі програми, враховуючи культурно-освітні запити студентів для підвищення їх культурно-освітнього рівня;

— *організаційно-комунікативні*: уміння та здатність організовувати освітньо-виховний процес на засадах особистісно орієнтованої освіти; реалізовувати дослідно-експериментальну роботу; продуктивно застосовувати педагогічні нововведення; творчо і оптимально використовувати зміст, форми, методи, прийоми, засоби у практиці викладання фахових дисциплін у вищому навчальному закладі; створювати умови для спільної освітньо-виховної діяльності та наукової взаємодії; будувати конструктивні

взаємодії в діяльності «викладач-студент» відповідно до цілей навчання і виховання; формувати особистий інноваційний стиль діяльності;

— *особистісно-креативні*: знання основ педагогічної творчості, евристичних методів, основ винахідницької діяльності; уміння визначати актуальні педагогічні проблеми та виявляти чинники, що спричинили їх виникнення; здатність висувати гіпотези та оригінальні ідеї, долати інерцію мислення; самокритичність та альтернативність мислення; здатність контролювати емоційну сферу; розвинуті морально-вольові якості;

— *рефлексивні*: вміння аналізувати освітньо-виховні заходи та структуру інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу; здійснювати самодіагностику, самоконтроль, самоаналіз, самооцінку та самокорекцію власної діяльності; визначати рівень своєї готовності до інноваційної педагогічної діяльності та шляхи його підвищення.

Оволодіваючи інноваційними професійними компетентностями викладачі збагачують і змінюють власну особистість. Такий підхід дає можливість констатувати, що вирішення проблеми підготовки майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності охоплює вирішення питання взаємодії майбутніх викладачів з інноваційною інформацією, інноваційною продукцією, інноваційними технологіями, інноваторами та інноваціями, в процесі якої відбувається взаємообмін, взаємозбагачення та саморозвиток. Крім того, можна стверджувати, що інноваційна готовність майбутніх викладачів має особистісно-творчу природу. Взаємодія майбутніх викладачів з інноваційним досвідом педагогів-інноваторів забезпечує інноваційну спрямованість, яка відображає результати розвитку інноваційної сфери у процесі інноваційної педагогічної діяльності [4]. Це робить можливим формування інноваційної особистості як студента, так і викладача.

Підсумовуючи викладене вище, ми дійшли таких висновків: інтегральним показником якості освіти є компетентність, яка визначається не просто як сума знань і умінь, а характеризує вміння людини мобілізувати отримані знання і досвід у конкретній ситуації; компетентність є результатом освіти, самоосвіти і саморозвитку майбутнього фахівця, вона визначається досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи; компетентність викладача дошкільної педагогіки і психології у сфері інноваційної професійної діяльності розглядаємо як інтегровану якість, динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей особистості до створення і застосування новацій у підготовці фахівців дошкільної освіти, що забезпечують успішність інноваційної професійної діяльності, спрямованої на розвиток

інноваційної особистості студента, а також інноваційний професійний та особистісний саморозвиток викладача. Складовими інноваційної компетентності викладача є ціннісно-мотиваційна, когнітивна, дослідницька, проєктувальна, організаційно-комунікативна, рефлексивна компетентності, що розглядаються як необхідні для успішної діяльності викладача в сучасних умовах.

Усі вони тісно взаємозалежні, кожна наступна компетентність продуктивна лише за наявності попередньої, сформованої в достатньому обсязі. Компетентність викладача у сфері інноваційної професійної діяльності відображає готовність і здатність викладача професійно виконувати інноваційні педагогічні функції, потребу в постійній професійній самоосвіті й саморозвитку.

ДЖЕРЕЛА

1. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г.В. Беленька. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. — 320 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І.М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
3. Житєва компетентність особистості : Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. — К. : Богдана, 2003. — 520 с.
4. Ігнатович О.М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників : монографія / О.М. Ігнатович. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 288 с.
5. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Петриченко Лариса Олексіївна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Х., 2007. — 240 с.
6. Штефан Л.В. Інноваційна компетентність інженера-педагога / Л.В. Штефан // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (209), Ч. III, 2010. — С. 245–253.

REFERENCES

1. Bieliienka H. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatel'ia doshkilnoho navchal'nogo zakladu : monohrafiia / H. V. Bieliienka. — K. : Kyiv. Un-t im. B. Grinchenka, 2011. — 320 s.
2. Dychkivska I. M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohii : Navchalnyi posibnyk / I. M. Dychkivska. — K. : Akademvydav, 2004. — 352 s.
3. Zhyttieva kompetentnist osobystosti : Naukovo-metodychnyi posibnyk / Za red. L. V. Sokhan, I. H. Yermakova, H. M. Nesen — K. : Bohdana, 2003. — 520 s.
4. Ihnatovych O. M. Psykholohichni osnovy rozvytku fakhovoi innovatsiinoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv : monohrafiia / O. M. Ihnatovych. — K. : Tsentri uchbovoi literatury, 2009. — 288 s.
5. Petrychenko L. O. Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do innovatsiinoi diialnosti v pozaaudytornii roboti [Tekst] : dys... kand. ped. Nauk : 13.00.04 / Petrychenko Larysa Oleksiivna ; Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. H. S. Skovorody. — Kh., 2007. — 240 s.
6. Shtefan L. V. Innovatsiyna kompetentnist inzhenera-pedahoha / L. V. Shtefan // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka № 22 (209), Ch. III, 2010. — S. 245–253.

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва

О.М. Кузьменко,

молодший науковий співробітник НДЛ освітології Київського університету імені Бориса Грінченка

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАВДЯКИ НАВЧАННЮ У СПІВПРАЦІ (CO-OPERATIVE LEARNING)

Кузьменко О.М.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАВДЯКИ НАВЧАННЮ У СПІВПРАЦІ (CO-OPERATIVE LEARNING)

Проаналізовано результати реалізації ідеї навчання у співпраці під час вивчення курсу «Філософія освіти»; охарактеризовано основні методи та форми роботи, які було використано; визначено, що філософія «навчання у співпраці» сприяє розвитку комунікативної компетентності за рахунок активізації когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового аспектів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, філософія «навчання у співпраці», стратегії «навчання у команді», «навчання разом», «пила».

Kuzmenko O.M.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE WHILE CO-OPERATIVE LEARNING

It is analyzed the realization of the idea of co-operative learning while studying the course "Philosophy of Education"; it is characterized the main methods and forms which were used in activity; it is defined that philosophy of "co-operative learning" encourages the development of communicative competence by intensification cognitive, emotional and behavioral aspects.

Key words: communicative competence, philosophy of "co-operative learning", strategies "Team Learning", "Learning Together", "Jigsaw".

Кузьменко О.Н.

РАЗВИТИЕ КОМУНІКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БЛАГОДАРЯ ОБУЧЕНИЮ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ (CO-OPERATIVE LEARNING)

Проанализировано результаты реализации идеи обучения в сотрудничестве во время изучения курса «Философия образования»; охарактеризованы основные методы и формы работы, которые были использованы; определено, что философия «обучения в сотрудничестве» содействует развитию коммуникативной компетентности за счет активизации когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого аспектов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, философия «обучения в сотрудничестве», стратегии «обучения в команде», «обучение вместе», «пила».

Динамічність та швидкоплинність сучасного світу зумовили необхідність утвердження нової парадигми розвитку освіти, яка ґрунтується на компетентнісному підході. Реалізація даного підходу на всіх рівнях освіти наразі є актуальним завданням, про що свідчать як вітчизняні дослідження (Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, І. Зимня, О. Локшина, А. Маркова, О. Савченко, С. Сисоева, О. Ситник, Н. Фоменко, А. Хуторський), так і дослідження, які активно проводяться міжнародними організаціями (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку та ін.).

Поняття «компетентність» у Законі України «Про вищу освіту» визначається як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей [1]. Вважається, що формування

основних компетентностей забезпечує здатність особи успішно здійснювати подальшу навчальну діяльність, реалізовуватися професійно в умовах сучасної динаміки ринку праці, дає можливість орієнтуватися у глобалізованому суспільстві, інформаційному просторі.

Ключовою як для професійного, так і для особистісного розвитку є комунікативна компетентність. У вітчизняному науковому просторі різні її аспекти досліджували Г. Андрєєва, О. Бодальова, О. Добротвор, Ю. Ємельянова, В. Кан-Калик, О. Киричук, Н. Кузьміна, І. Ладанов, Л. Петровська, І. Родигіна, О. Савченко Т. Яценко та ін.

В останні роки проблема формування комунікативної компетентності все більше актуалізується за рахунок впровадження проблемно-орієнтованого та діяльнісного підходів до навчання, у рамках яких розробляються різноманітні педагогічні технології, що спрямовані на забезпечення

активної комунікації між студентами, їх творчої взаємодії та спільного навчання.

Мета даної статті — розкрити важливість навчання у співпраці (co-operative learning) для розвитку комунікативної компетентності у студентів.

Вважається, що навчання у співпраці — це, швидше, філософія, ніж технологія чи набір дидактичних прийомів і методів [5]. Її розробниками є американські вчені: Р. Славін (Університет Хопкінса), Р. Джонсон і Д. Джонсон (Міннесотський Університет) та група Дж. Аронсона (Каліфорнія). Головна ідея навчання у співпраці — вчитися разом, а не просто щось виконувати разом. До основних принципів такого навчання можна віднести: індивідуальну відповідальність, рівні можливості для участі кожного члена підгрупи, розподіл обов'язків, позитивну атмосферу, взаємодію тощо.

Основні ідеї та принципи навчання у співпраці було апробовано під час вивчення курсу «Філософія освіти» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») у Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Згідно з робочою навчальною програмою студенти, вивчаючи дану дисципліну, повинні навчатися:

- аналізувати праці філософів і педагогів, виявляти їх креативну сутність та соціально значущі ідеї;

- порівнювати філософські концепції представників різних філософських шкіл;

- обґрунтовувати власну позицію;

- виявляти та аналізувати тенденції розвитку освіти;

- здійснювати методологічно коректне обґрунтування тенденцій розвитку освіти;

- використовувати різні джерела та дослідження з інших галузей знань для обґрунтування своїх відповідей;

- оформлювати власні дослідження відповідно до вимог, визначених програмою навчального курсу [5, 108].

Задля формування у студентів необхідних умінь та навичок їм було запропоновано різні стратегії роботи, зокрема:

- навчання у команді (Student Team Learning): невеликі підгрупи із 5–6 осіб працювали над своєю проблемою / дослідженням. Кожна підгрупа складалася зі студентів, що мали різний рівень знань, або зі студентів — представників різних академічних груп. Важливим тут було досягнення усвідомлення кожним студентом, що його зусилля спрямовані на досягнення спільних цілей (team goals) та успіху всієї команди (team success) [3];

- «Пила» (Jigsaw): спільна тема для підгрупи із 4–6 осіб поділялася на підтеми для кожного студента, який мав познайомити з нею всіх інших. Проблема тут стало те, що для успішного

освоєння загальної теми необхідними були добросовісність кожного учасника підгрупи і активна співпраця у засвоєнні матеріалу, чого не завжди вдавалося досягнути. Тому більш ефективним виявилася варіація цієї стратегії — «Пила-2» (розробник Р. Славін). Відмінним тут стало те, що всі учасники підгрупи вивчали одну тему, але кожен додатково більш глибоко вивчав одну із підтем, стаючи у ній експертом. Ефективність цієї стратегії ще більше підвищилася, коли кожний експерт перед тим, як познайомити підгрупу зі своєю темою, спілкувався з експертами з інших підгруп, поглиблюючи свої знання;

- «навчання разом» (Learning Together): вся група працювала над однією загальною темою, окремі підтеми якої більш детально вивчалися підгрупами із 4–6 осіб. У результаті обміну інформацією між такими підгрупами відбувалося спільне навчання.

Варто зазначити, що принципи філософії «навчання у співпраці» було використано як під час практичних занять, так і під час лекцій, до яких студенти мали можливість готуватися заздалегідь. Завдяки такому підходу семінарські та лекційні заняття набули:

- проблемності — студенти у своїх підгрупах постійно працювали над вирішенням різноманітних завдань, вчилися комплексно підходити до проблем, формувати обґрунтовані висновки;

- діалогічного спілкування, яке відбувалося у вигляді як зовнішнього, так і внутрішнього діалогу;

- ознак ігрової діяльності — для активізації комунікативних та мисленневих процесів студентів було використано методи мозкового штурму та бліц-гри. Так, зокрема, досить ефективним виявився метод шести капелюхів мислення мальтійського та британського психолога Е. де Боно. На його думку, при вирішенні будь-якої проблеми відбувається паралельна активізація різних, часто протилежно направлених, мисленневих процесів (E. de Bono, 2010). Психолог виокремив 6 основних режимів мислення і запропонував розділити їх між студентами, які у підгрупах працюють над дослідженням певної проблеми. Ці мисленнєві процеси метафорично представлені капелюхами різного кольору: білий капелюх відповідає за мислення, яке оперує фактами, цифрами, точними даними; жовтий капелюх відображає позитивне мислення; чорний капелюх відповідає за пошук недоліків та вияв перешкод; червоний капелюх є втіленням емоційного наповнення на шляху до вирішення заданої проблеми, інтуїтивних здогадок; зелений капелюх відображає креативне мислення, відповідає за пошук нестандартних варіантів вирішення проблеми; синій капелюх збирає та опрацьовує всю отриману інформацію, формулює висновки та приймає рішення. Під час вивчення курсу

«Філософія освіти» завдяки цьому методу студенти мали змогу подивитися на проблему з різних точок зору і досягнути, у результаті, більшої об'єктивності. Особливо важливим було надання можливості кожному студенту попрацювати у різних ролях, що значною мірою сприяло розвитку комунікативних умінь та навичок;

— ефекту синергії — завдяки спільній колективній діяльності. Було апробовано метод дебатів (формат К. Поппера): команди відстоювали протилежні погляди на тему: «Знання — найважливіша ціннісна орієнтація людини у ХХІ ст.» (тема розглядалася у контексті ліберальної та консервативної парадигм в освіті).

Таблиця 1

ПРОВЕДЕННЯ ДЕБАТІВ ЗА ФОРМАТОМ К. ПОППЕРА

1. Перший виступ — Доповідач 1 (с) * 1) Представляє команду; 2) Представляє тему; 3) Висвітлює актуальність теми; 4) Обґрунтовує 3 аргументи на підтвердження теми. До кожного наводить факти, статистику, цитати	5. Третій виступ — Доповідач 2 (с) 1) відбиває заперечення від команди-суперника; 2) відстоює стверджувальні позиції своєї команди, наводячи нові докази (до вже висунутих аргументів); 3) окреслює слабкі позиції команди-суперниці	П'ятий виступ — Доповідач 3 (с) 1) виявляє ключові місця зіткнення двох команд; 2) робить порівняльний аналіз 2 позицій, підкреслюючи сильні сторони своєї команди і слабкі — команди-суперниці; 3) використовує не тільки безпосередні виступи гравців, а й результати перехресних запитань. * Нові аргументи не наводить
2. Доповідач 3 (з) ставить запитання доповідачу 1 (с)	6. Доповідач 1 (з) ставить запитання доповідачу 2 (с)	
3. Другий виступ — Доповідач 1 (з) * 1) представляє команду; 2) висвітлює актуальність теми, але з позиції незгоди з нею; 3) відбиває основні аргументи суперників; 4) наводить власні 3 аргументи з доказами	7. Четвертий виступ — Доповідач 2 (з) 1) спростовує докази стверджувальної команди; 2) утверджує власні (наводить докази до 3-х основних положень аргументів); 3) підкреслює слабкі позиції команди-суперниці	Шостий виступ — Доповідач 3 (з) 1) виявляє ключові місця зіткнення двох команд; 2) робить порівняльний аналіз 2-ох позицій, підкреслюючи сильні сторони своєї команди і слабкі — команди-суперниці; 3) використовує не тільки безпосередні виступи гравців, а й результати перехресних запитань. ! Нові аргументи не наводить
4. Доповідач 3 (с) ставить запитання доповідачу 1 (з)	Доповідач 1 (с) ставить запитання доповідачу 2 (з)	

* Умовні позначення:

Доповідач 1 (с) — перший гравець команди, яка займає ствердну позицію щодо теми.

Доповідач 1 (з) — перший гравець команди, яка заперечує тему.

Застосування основних ідей та принципів «навчання у співпраці» («co-operative learning») під час вивчення курсу «Філософія освіти» сприяло активізації у студентів основних аспектів спілкування, а саме: комунікативного, перцептивного та інтерактивного. Апробовані стратегії («навчання у команді», «навчання разом», «пила») виявили свою ефективність у формуванні основних компонентів, що складають структуру комунікативної компетентності:

— когнітивного — студенти отримали теоретичні знання про основні правила, принципи

та закономірності міжособистісного спілкування;

— емоційно-оцінного — студентів стимулювали до прояву та усвідомлення тих інтересів та схильностей, які визначають їх комунікацію;

— поведінкового — студенти набули практичних навичок та умінь, (наприклад, вести діалог, розподіляти обов'язки, аргументовано висловлювати свою точку зору, переконувати, вирішувати конфлікти, дискутувати тощо).

ДЖЕРЕЛА

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. — Назва з екрану.
2. *Калинкина Е.Г.* Формат дебатов Карла Поппера с элементами политического кейса : методическое пособие / Е.Г. Калинкина, С.А. Наумов. — СПб, 2002. — 38 с.
3. Обучение в сотрудничестве (групповые формы обучения) // [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://kem70.school.kemsu.ru/Content/documents/coop_educ.doc. — Назва з екрану.
4. Обучение в сотрудничестве: что это такое? [Електронний ресурс] // Институт содержания и методов обучения РАО, Лаборатория дистанционного обучения. — Режим доступу : <http://ininfo.mggu-sh.ru/data/resources/collaborative-learning/book/int3.htm>. — Назва з екрану.
5. Освітologia : фахова підготовка : навч.-метод. посібник ; за ред. В.О. Огнев'юка ; Авт. кол. : Огнев'юк В.О., Сисоева С.О., Драч О.О., Линьов К.О., Гонюкова Л.В. [та ін.]. — М-во освіти і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. — К. : ВП Едельвейс, 2014. — 624 с.
6. *Ратовська С.В.* Технології кооперативного навчання як засіб удосконалення підготовки майбутніх педагогів / С.В. Ратовська // Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. — Випуск 1.31. Педагогічні науки. — С. 158–164.
7. *Edward de Bono.* Six Thinking Hats / Edward de Bono. — Penguin UK, 2 March 2010. — 272 p.
8. *Chapuis Lea.* Pedagogy. Embedding Learning Technologies. Module 1 [Електронний ресурс] // Lea Chapuis. — Australian Capital Territory “Education and Training”. — 30 p. — Режим доступу : <http://www.principals.in/uploads/pdf/Pedagogy.pdf>. — Назва з екрану.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Elektronnyi resurs]. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37–38, st. 2004. — Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. — Nazva z ekranu.
2. *Kalinkina Ye.G.* Format debatov Karla Poppera s elementami politicheskogo keysa : metodicheskoye posobiye / E.G. Kalinkina, S.A. Naumov. — SPb, 2002. — 38 s.
3. Obuchenie v sotrudnichestve (gruppovyye formy obucheniya) / [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : http://kem70.school.kemsu.ru/Content/documents/coop_educ.doc. — Nazva z ekranu.
4. Obuchenie v sotrudnichestve: chto eto takoye? [Elektronnyi resurs] / Institut soderzhaniya i metodov obucheniya RAO, Laboratoriya distantsionnogo obucheniya. — Rezhym dostupu: <http://ininfo.mggu-sh.ru/data/resources/collaborative-learning/book/int3.htm>. — Nazva z ekranu.
5. Osvitolohiya: fakhova pidhotovka: navch.-metod. posibnyk; za red. V.O. Ogneviuka ; Avt. kol. : Ogneviuk V.O. , Sysoieva S.O., Drach O.O., Lyniov K.O., Honiukova L.V. [ta in.]. — M-vo osvity i nauky Ukrainy, Kyiv. un-t im. B. Grinchenka. — K. : VP Edelveis, 2014. — 624 s.
6. *Ratovska S.V.* Tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia yak zasib udoskonalennia pidhotovky maibutnikh pedahohiv / S.V. Ratovska // Naukovyi visnyk MDU imeni V.O. Sukhomlynskoho. — Vypusk 1.31. Pedahohichni nauky. — S. 158–164.
7. *Edward de Bono* Six Thinking Hats / Edward de Bono. — Penguin UK, 2 March 2010. — 272 p.
8. *Chapuis Lea.* Pedagogy. Embedding Learning Technologies. Module 1 / Lea Chapuis. — Australian Capital Territory “Education and Training”. — 30 p. — Retrieved from : <http://www.principals.in/uploads/pdf/Pedagogy.pdf>.

*Рецензент — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України С.О. Сисоева
Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва*

О.В. Мартинчук,

завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Мартинчук О.В.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

У статті обґрунтовано актуальність розроблення освітніх програм підготовки майбутніх вчителів-логопедів на основі компетентнісного підходу; визначено нагальну суспільну потребу у фахівцях корекційної освіти, здатних здійснювати на високому професійному рівні різні види діяльності як в умовах спеціальних закладів освіти, так і в загальноосвітньому просторі. У статті запропоновано зміст і структуру професійних компетентностей випускника, які покладено в основу нових освітніх програм для напряму підготовки / спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)» з додатковою спеціальністю «Інклюзивна / інтегрована освіта» освітнього ступеня бакалавра і освітнього ступеня магістра. Подано опис фахових компетентностей, які мають бути сформовані у студента після опанування бакалаврської і магістерської програм. На основі проведеного аналізу науково-літературних джерел та власних наукових розвідок представлено загальну структуру професійної компетентності бакалавра і магістра корекційної освіти. Значна увага у статті приділена висвітленню сутності поняття «професійна компетентність учителя-логопеда у сфері інклюзивного навчання» як інтегральної якості особистості майбутнього вчителя-логопеда.

Ключові слова: компетентнісний підхід, загальні і фахові компетентності, вчитель-логопед, інклюзивна освіта, діти з порушеннями психофізичного розвитку.

Martynchuk O.V.

CONTENT AND STRUCTURE OF FUTURE SPEECH THERAPIST'S PROFESSIONAL COMPETENCES

The article justifies the actuality of the development of educational programs in future teacher-speech therapists' training on competence-based approach; identifies an urgent social need in correctional education specialists, capable of performing in a professional manner different activities in terms of special educational institutions as well as in comprehensive environment. It offers the content and structure of graduate's professional competences which are the basis for new educational programs in the field of study / specialization "Correctional Education (Speech Therapy)" with additional specialty "Inclusive / Integrated Education" on Bachelor and Master Degree. It presents professional competences which are to be formed on Bachelor and Master's degree of education. A great attention is paid to the content of the concept "teacher-speech therapist's professional competence in inclusive education" as an integrated personality trait of future teacher-speech therapists.

Key words: competence-based approach, general and professional competence, teacher-speech therapists, inclusive education, children with psychophysical development disorders.

Мартыничук Е.В.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

В статье обоснована актуальность разработки образовательных программ подготовки будущих учителей-логопедов на основе компетентностного подхода; определено потребность современного общества в специалистах коррекционного образования, способных осуществлять на высоком профессиональном уровне различные виды деятельности как в условиях специальных учебных заведений, так и в общеобразовательном пространстве. В статье выделены содержание и структура профессиональных компетентностей выпускника, которые положены в основу новых образовательных программ для направления подготовки / специальности «Коррекционное образование (логопедия)» с дополнительной специальностью «Инклюзивное / интегрированное образование» образовательных уровней бакалавра и магистра. Представлено описание профессиональных компетентностей, которые должны быть сформированы у студентов после овладения ими бакалаврской и магистерской программ. Значительное внимание в статье уделено освещению сущности понятия «профессиональная компетентность учителя-логопеда в сфере инклюзивного обучения» как интегрального качества личности будущего учителя-логопеда.

Ключевые слова: компетентностный подход, общие и профессиональные компетентности, учитель-логопед, инклюзивное образование, дети с нарушениями психофизического развития.

У зв'язку з імплементацією Закону України про вищу освіту [1] перед професорсько-викладацьким складом університетів, які готують фахівців з напрямку підготовки «Корекційна освіта (за нозологіями)», постає низка нових викликів, які потребують негайної реалізації. Зокрема, актуальними є розроблення і впровадження нових освітніх програм з цього напрямку підготовки, в основу яких має бути покладено компетентнісний підхід як сучасну парадигму розвитку освіти.

Відомо, що компетентнісний підхід до побудови та реалізації освітніх програм є основою студентоцентрованого навчання. Згідно з парадигмою студентоцентрованого навчання, потрібне чітке бачення реальної моделі майбутнього фахівця корекційної освіти, де кінцевою метою є підготовка конкурентоспроможного фахівця. Відтак постає необхідність у визначенні потреб ринку освітніх корекційних послуг, які є затребуваними серед батьків на сучасному етапі розвитку нашого суспільства.

За даними звітів центральної психолого-медико-педагогічної консультації (за останні роки) в Україні серед дитячих порушень психофізичного розвитку домінують порушення зору, опорно-рухового апарату та мовлення. Серед виявлених психофізичних порушень вперше практично в усіх регіонах України, в тому числі і в Києві, домінують порушення мовлення. Це свідчить про те, що в суспільстві професія вчителя-логопеда є суспільно значущою, адже діяльність цього фахівця спрямована на подолання мовленевих порушень у дітей, що забезпечує їм успішне навчання у школі та соціалізацію в оточуючому світі, а, отже, і затребувану на ринку освітніх послуг.

Крім того, результати моніторингу загальноосвітніх навчальних закладів свідчать про зростання кількості дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання. Також швидко збільшується кількість спеціальних груп / класів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення у загальноосвітніх закладах, тому що ці форми навчання наразі є затребуваними на ринку освітніх послуг серед батьків. Відтак вищі навчальні заклади, які готують педагогів для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, не можуть ігнорувати цю проблему — проблему підготовки конкурентоспроможних фахівців для роботи не тільки в закладах спеціальної освіти, медичних, реабілітаційних установах тощо, але й для здійснення ефективної корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання.

Отже, перед вищими навчальними закладами постає завдання реагування на потреби працевлаштування і, відповідно, розроблення таких освітніх програм, які б враховували нові реалії і вимоги

до конкурентоспроможних фахівців. Підписання Україною Болонської декларації сприяло вивченню європейських тенденцій розвитку освіти та активізації вітчизняних наукових розвідок щодо розроблення шляхів реформування вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти [17]. Потужним засобом розвитку вищої освіти став проект Тюнінг («Гармонізація освітянських структур у Європі» — Tuning educational structures in Europe, TUNING), основною метою якого є розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти [18]. Одним із таких підходів було визнано компетентнісний підхід як нову парадигму вищої освіти, відповідно до якої Національна команда експертів із реформування вищої освіти України радить підходити до процесу удосконалення підготовки фахівців у вітчизняних університетах.

З огляду на вищезазначене, нами було проаналізовано проблему підготовки фахівців корекційної освіти. В Україні цією проблемою опікуються провідні вчені-дефектологи (В. Бондар, І. Колесник, С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Проблема підготовки майбутніх учителів-логопедів на засадах компетентнісного підходу не була предметом спеціального наукового дослідження, хоча у плані вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців корекційної освіти деякі її аспекти вивчалися побіжно, зокрема підвищення якості підготовки майбутніх вчителів-дефектологів до реалізації різних функцій професійної діяльності (В. Бондар, С. Миронова, Н. Пахомова, К. Островська, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Проте, незважаючи на значущість отриманих науковцями результатів, дотепер остаточно не визначена як концептуальна та організаційно-педагогічна основа навчання, зорієнтованого на здобуття компетентностей, так і перелік складових професійної компетентності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах як спеціального, так і інклюзивного навчання. Через це й досі не розроблена ефективна дидактична система їх формування у майбутніх вчителів-логопедів упродовж навчання на різних освітніх рівнях у вищих навчальних закладах. Основними причинами цього, на нашу думку, є відсутність у дослідженнях розуміння фахових компетентностей майбутніх вчителів-логопедів як складно структурованих феноменів, що потребує спеціально організованих дидактичних заходів для їх формування; недостатня розробленість теоретико-методологічних засад організації підготовки майбутніх вчителів-логопедів до спеціального та інклюзивного навчання на компетентнісній основі.

Нами проаналізовано матеріали досліджень в рамках проекту Тюнінг щодо визначення фахових компетентностей у галузі освіти (Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education) [16]. Вони стосуються, передусім, окреслення компетентностей у галузі загальної освіти.

При аналізі літературних джерел з досліджуваної проблеми нас цікавило, наскільки висвітлюється у наукових розвідках проблема підготовки фахівців спеціальної освіти до роботи в загальноосвітньому просторі. Аналіз періодичних видань EBSCOhost [15], наукових вітчизняних і російськомовних літературних джерел засвідчив, що проблема підготовки фахівців для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, є сферою наукових інтересів багатьох учених, які працюють як в європейському освітньому просторі (Жан Б. Крокетт, Мен Ден, Лани Флоріан і Холлі Лінклейтер, Кріс Форлін і Дайан Чемберс та ін.), так і в пострадянському (М. Малофєєв, Н. Назарова, І. Яковлева та ін.), зокрема у вітчизняному просторі (В. Бондар, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Синьов, Н. Софій, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.). Однак варто зазначити про існуючі тенденції, що простежуються у процесі аналізу літературних джерел: практично всі дослідження стосуються формування професійних компетентностей педагогів дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів (вихователів і вчителів початкових класів, соціальних педагогів) у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітньому просторі (А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук та ін.). Останнім часом з'явилися наукові праці і навчально-методичні посібники, змістом яких є підготовка асистентів вчителя (Н. Дятленко, А. Колупаєва, З. Ленів, О. Мартинчук, Ю. Найда, Н. Софій та ін.) до роботи в групах / класах з інклюзивною формою навчання. Практично зовсім не описано є проблема формування фахової компетентності вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання, тобто тих фахівців, які через освітньо-корекційну, діагностико-консультативну, культурно-просвітницьку, організаційно-управлінську діяльність повинні забезпечити якісне інклюзивне навчання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. Адже, на думку багатьох науковців, дотичних до проблеми інклюзивної та інтегрованої освіти, ключовою фігурою в забезпеченні загальноосвітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями має стати саме фахівець з корекційної педагогіки, оскільки тільки він достатньою мірою обізнаний із закономірностями психофізичного розвитку та особливостями організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Зважаючи на сучасні виклики суспільства до підготовки фахівців, у цій статті ми спробуємо окреслити зміст і структуру професійних

компетентностей майбутнього вчителя-логопеда в аспекті запровадження нової парадигми навчання Європейського простору вищої освіти — студентоцентрованого навчання, в основу якого покладено компетентнісний підхід.

Наразі, у зв'язку з імплементацією Закону України про вищу освіту [1], перед освітньою спільнотою вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців і професіоналів у галузі корекційної освіти (згідно з Національним класифікатором професій — спеціалізованої (особливої) освіти [4]), постає завдання щодо розроблення нових освітніх бакалаврських і магістерських програм. Методологія побудови освітньої програми передбачає визначення профілю освітньої програми. Тому, враховуючи потреби сучасного освітнього простору, потрібно визначитись з професійною кваліфікацією майбутнього фахівця корекційної освіти (освітній ступінь бакалавра) та професіонала в галузі корекційної освіти (освітній ступінь магістра) відповідно до Національного класифікатора професій. Назви первинних посад обираються з Державного класифікатора професій (ДК 003): з розділу 2 «Професіонали» — для магістрів; з розділу 3 «Фахівці» — для бакалаврів.

Отже, студент після закінчення бакалаврської програми за напрямом підготовки «Корекційна освіта (логопедія)» може отримати професійну кваліфікацію «асистент вчителя-логопеда», а по завершенню магістерської програми — професійну кваліфікацію «вчитель-логопед». Наразі студенти після закінчення бакалаврату отримують професійну кваліфікацію «дефектолог, вихователь дітей з вадами психофізичного розвитку», а після закінчення магістратури — кваліфікацію «логопед, викладач корекційної педагогіки і спеціальної психології». На думку деяких фахівців, дотичних до підготовки майбутніх логопедів, вважається не логічним той факт, що студенти напряму підготовки «Корекційна освіта (логопедія)», опанувавши навчальну дисципліну «Логопедія» обсягом 24 кредити, не отримують професійну кваліфікацію, яка б давала їм можливість здійснювати професійну діяльність з подолання мовленнєвих порушень у дітей.

Європейський досвід та досвід інших зарубіжних країн свідчить про те, що там здійснюється як підготовка асистентів логопедів, так і логопедів (хоча тут варто принагідно зазначити, що в деяких країнах підготовка логопеда здійснюється в медичних університетах). Відтак, можливо, є сенс висунути на суспільний розгляд питання про те, щоб на рівні освітнього ступеня бакалавра готувати асистента вчителя-логопеда і, водночас, звернутись з клопотанням до відповідних державних органів з питанням про введення до штатного розкладу навчальних закладів, реабілітаційних установ посади асистента вчителя-логопеда.

У Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників визначено посадові обов'язки асистента вчителя-логопеда, згідно з якими він має проводити разом з вчителем-логопедом корекційні заняття з подолання порушень усного і писемного мовлення у дітей [3].

На сьогодні логопедична служба України керується Положенням про логопедичні пункти системи освіти, яке було затверджено у 1993 році. Звичайно, що сучасні реалії вимагають прийняття нового нормативного акту про логопедичну службу, в якому варто було б врахувати, по-перше, той факт, що в Національному класифікаторі професій України є найменування посади «асистент учителя-логопеда», а, по-друге, те, що наразі збільшується кількість дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, а фахівців для надання якісної корекційної допомоги цій категорії дітей за місцем проживання не вистачає.

Також при розробленні освітньої програми потрібно врахувати сучасні тенденції в розвитку освіти дітей з особливими потребами, які полягають в появі нової інноваційної форми навчання цих осіб — інклюзивної форми навчання.

Методологія побудови освітньої програми передбачає, насамперед, визначення суспільної потреби на регіональному, національному та міжнародному рівнях. Відповідно до статистичних даних, і, зокрема, показників Центральної ПМПК, які свідчать про щорічне зростання кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, впевнено можна стверджувати про наявність стійкої суспільної потреби у кваліфікованих фахівцях з корекційної освіти (спеціальної педагогіки). Крім того, сучасний етап розвитку системи освіти для дітей з особливими потребами характеризується збільшенням кількості загальноосвітніх шкіл, які відкривають спеціальні класи та класи з інклюзивною формою навчання. Аналіз статистичних даних по м. Києву найповніше презентує стан інклюзивної / інтегрованої освіти в Україні. У Києві функціонує близько 200 загальноосвітніх шкіл. На початок 2014–2015 навчального року в 24 загальноосвітніх школах функціонували спеціальні класи і класи з інклюзивною формою навчання, що становить приблизно десяту частину від усієї кількості столичних загальноосвітніх закладів, а також 12 дошкільних навчальних закладів, у яких відкрито інклюзивні групи. Для України, яка нещодавно прийняла законодавчі акти, які дають можливість керівникам освітніх установ відкривати класи з інклюзивною формою навчання, безсумнівно, — це непоганий показник. З огляду на те, що з січня 2015 року в дію вступив Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» № 1324 від 5 червня 2014 р., передбачається збільшення мережі навчальних закладів з інклюзивною формою навчання, що

вимагатиме їх забезпечення кваліфікованими кадрами для навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, актуальним, на наш погляд, є поєднання напряму підготовки «Корекційна освіта (логопедія)» з додатковою спеціальністю (спеціалізацією): «Інклюзивна / інтегрована освіта». Відтак, після закінчення освітнього ступеня бакалавра, студент може набути професійної кваліфікації «асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням», а після закінчення освітнього ступеня магістра — вчителя початкової школи дітей з тяжкими порушеннями мовлення, організатора інклюзивної освіти.

Зважаючи на вищезазначене, перед нами постала проблема розробки нової освітньої програми для напряму підготовки «Корекційна освіта (логопедія)» з додатковою спеціальністю «Інклюзивна / інтегрована освіта». Методологія розроблення освітньої програми передбачає визначення змісту та структури фахових компетентностей майбутнього вчителя-логопеда, здатного здійснювати професійну діяльність в умовах спеціальної, інклюзивної та інтегрованої освіти.

У процесі формулювання фахових компетентностей та визначення їхнього змісту ми виходили з того, що напрям підготовки «Корекційна освіта (логопедія)», по суті, є інтегрованим і передбачає оволодіння майбутніми вчителями-логопедами комплексу знань з медико-біологічних, психологічних і педагогічних дисциплін, методиками і технологіями надання комплексної логопедичної допомоги особам з мовленнєвими порушеннями в закладах освіти, охорони здоров'я та реабілітаційних установах.

Зважаючи на те, що об'єктом професійної діяльності майбутнього вчителя-логопеда є корекційно-розвивальний навчально-виховний і абілітаційний / реабілітаційний процеси, нами виокремлено види професійної діяльності асистента вчителя-логопеда і вчителя-логопеда (з урахуванням їхніх кваліфікаційних характеристик). Так, для асистента вчителя-логопеда провідними є корекційно-педагогічна, діагностично-корекційна, консультативна, просвітницька діяльності. Для вчителя-логопеда додається організаційно-управлінська діяльність, яка є важливою складовою професійної діяльності випускника магістерської програми.

Серед фахових компетентностей випускника бакалаврської програми напряму підготовки «Корекційна освіта (логопедія)» з додатковою спеціальністю «Інклюзивна / інтегрована освіта» нами виокремлено:

1. загальнопрофесійні компетентності:

1.1. базові медико-біологічні знання з професії та розуміння їх місця в системі фахової підготовки майбутнього асистента вчителя-логопеда;

1.2. базові *психологічні* знання з професії та розуміння їх місця в системі фахової підготовки майбутнього асистента вчителя-логопеда;

1.3. базові *педагогічні* знання з професії та розуміння їх місця в системі фахової підготовки майбутнього асистента вчителя-логопеда;

2. компетентність в індивідуально-психологічній сфері — професійні цінності: практика згідно з принципами деонтології, пов'язаними з професійною діяльністю вчителя-логопеда; усвідомлення педагогічних, психологічних та соціальних наслідків у сфері професійної діяльності;

3. компетентність у сфері корекційно-педагогічної діяльності;

4. компетентність у сфері логодіагностичної та логокорекційної діяльності;

5. компетентність у сфері діагностично-корекційної та консультативної діяльності;

6. компетентність у сфері забезпечення інклюзивного / інтегрованого навчання;

7. компетентність у сфері науково-дослідної діяльності.

Серед фахових компетентностей випускника магістерської програми спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)» з додатковою спеціальністю «Інклюзивна / інтегрована освіта» нами виокремлено:

1. загальнопрофесійні компетентності:

1.1. глибокі знання та розуміння засад *медичної* абілітаційної / реабілітаційної підтримки осіб з порушеннями психофізичного розвитку у процесі комплексного підходу до вирішення їхніх проблем;

1.2. глибокі знання та розуміння *психологічної* абілітаційної / реабілітаційної підтримки осіб з порушеннями психофізичного розвитку у процесі комплексного підходу до вирішення їхніх проблем;

1.3. глибокі знання та розуміння *педагогічної* абілітаційної / реабілітаційної підтримки осіб з порушеннями психофізичного розвитку у процесі комплексного підходу до вирішення їхніх проблем;

1.4. глибокі знання та розуміння сучасних уявлень про принципи державної політики у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, завдання, напрями, зміст, методи, засоби, форми корекційної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку, про шляхи вирішення актуальних проблем корекційної освіти;

2. компетентність в індивідуально-психологічній сфері — професійні цінності;

3. компетентність у сфері корекційно-педагогічної діяльності;

4. компетентність у сфері логодіагностичної та логокорекційної діяльності;

5. компетентність у сфері діагностико-аналітичної та консультативної діяльності;

6. компетентність у сфері організації і впровадження інклюзивного навчання;

7. компетентність у сфері науково-дослідної діяльності;

8. компетентність у сфері організаційно-управлінської діяльності (лідерство, менеджмент та командна робота);

9. компетентність у сфері викладацької діяльності;

10. компетентність у сфері культурно-просвітницької діяльності.

Особливу увагу звертаємо на розроблення змісту фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення, оскільки сучасна система вищої дефектологічної освіти має бути орієнтована на те, щоб підготувати випускників професійно мобільними, розширити можливості їхнього працевлаштування і забезпечити широкий діапазон діяльності в умовах роботи як спеціальних навчальних закладів, так і загальноосвітніх навчальних закладів з інтегрованою та інклюзивною формами навчання.

Ми визначаємо компетентність фахівця у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, необхідних для ефективної діяльності в якості виконавця (на рівні освітнього ступеня бакалавра) і організатора (на рівні освітнього ступеня магістра) програм інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвої діяльності, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність корекційного педагога успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному освітньому ступені [7; 8].

На підставі аналізу професійної діяльності вчителів [13, 322], а також враховуючи подану загальну структуру професійної компетентності фахівця, нами запропоновано структуру професійної компетентності бакалавра корекційної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення, до якої увійшли такі основні складові: компетентність у діагностико-аналітичній, корекційно-розвивальній, дидактичній, виховній, консультативній, трансформаційній, конструктивно-організаторській, комунікативній діяльності.

У зв'язку з нагальною потребою розроблення проектів освітніх програм потрібно активізувати процес визначення компетентностей фахівців у сфері спеціального та інклюзивного навчання на основі компетентнісного підходу до підготовки майбутніх вчителів-логопедів в освітньому просторі вищого навчального закладу.

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Закон від 01.07.2014 р. № 1556–VII. — Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
2. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» [Електронний ресурс] // Закон від 5 червня 2014 р. № 1324. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>
3. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. — Випуск 80. Соціальні послуги [Електронний ресурс] / Наказ Міністерства праці та соціальної політики України від 14.10.2005 р., № 324. — Режим доступу : <http://uazakon.com/big/text798/pg1.htm>
4. Національний класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.dk003.com/>
5. Мартинчук О.В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку / О.В. Мартинчук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. — Серія 19. — Корекційна педагогіка та спеціальна психологія // 36. наук. праць. — К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. — № 24. — С. 256–270.
6. Мартинчук О.В. Стратегічні орієнтири удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання / О.В. Мартинчук // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічна наука). Збірник наукових праць. — Вип. 4. — Кам'янець-Подільський : Медобори–2006, 2014. — С. 225–234.
7. Мартинчук О.В. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання / О.В. Мартинчук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. — Серія 19. — Корекційна педагогіка та спеціальна психологія // 36. наук. праць. — К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. — Вип. 26. — С. 138–143.
8. Мартинчук О.В. Сутність поняття і зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення / О.В. Мартинчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. — Серія 19. — Корекційна педагогіка та спеціальна психологія // 36. наукових праць. — К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. — Вип. 28. — С. 130–136.
9. Мартинчук О.В. Студентоцентризований підхід до підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічна наука). Збірник наукових праць. — Вип. 5. — Кам'янець-Подільський : Медобори–2006, 2015. — С. 168–182.
10. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] / Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
11. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] // Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. — Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>
12. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю.М. Рашкевич. — Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. — 168 с.
13. Специальная педагогика : в 3 томах : учебное пособие для студ. / Н.М. Назарова, Л.И. Аксёнова, Т.Г. Богданова, С.А. Морозов; под. ред. Н.М. Назаровой. — Т. 2. Общие основы специальной педагогики. — М. : Академия, 2008. — 352 с.
14. Шеремет М.К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. — Вип. XVII у двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. — Кам'янець-Подільський : Медобори–2006, 2011. — 368 с.
15. EBSCOhost: [e-ресурси Київського університету імені Бориса Грінченка]. — Режим доступу : <http://search.ebscohost.com/>
16. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf
17. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration). Bologna, Italy, 19 June 1999. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGHA_DECLARATION1.pdf
18. URL. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html>

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» // Zakon vid 01.07.2014 № 1556-VII [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
2. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakyykh zakoniv Ukrainy pro osvitu shchodo orghanizatsii inkliuzyvnoho navchannia» // Zakon vid 5 chervnia 2014 № 1324 [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>.
3. Dovidnyk kvalifikatsiynykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv. — Vypusk 80. Sotsialni posluhy / Nakaz Ministerstva pratsi ta socialnoi polityky Ukrainy vid 14.10.2005 r., № 324. [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://uazakon.com/big/text798/pg1.htm>
4. Natsionalnyi klasyfikator profesii DK 003:2010 [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu : <http://www.dk003.com/>.
5. Martynchuk O.V. Kompetentnisnyi pidkhid do profesiynoi pidhotovky vchyteliv-defektologiv dlia zabezpechennia osvithnoi intehratsii ditei z porushenniamy psikhofizychnoho rozvytku // Naukovyi Chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. — Seriya 19. — Korektsiyna pedahohika ta specialna psikhologhiia // Zb. nauk. prats. — K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2013. — № 24. — S. 256–270.
6. Martynchuk O.V. Strategichni oriientyry udoskonalennia fakhovoi pidhotovky vchyteliv-logopediv do profesiynoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoho navchannia // Aktualni pytannia korektsiynoi osvity (pedahohichna nauka). Zbirnyk naukovykh prats. — Vyp. 4. — Kamianets-Podilskyi : Medobory–2006, 2014. — S. 225–234.
7. Martynchuk O.V. Kompetentnisnyi pidkhid yak kontseptualna osnova onovlennia zmistu pidhotovky maibutnykh logopediv do roboty v umovakh inkliuzyvnoho navchannia // Naukovyi Chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. — Seriya 19. — Korektsiyna pedahohika ta specialna psikhologhiia // Zb. nauk. prats. — K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2014. — Vyp. 26. — S. 138–143.
8. Martynchuk O.V. Sutnist poniattia i zmist profesiynoi kompetentnosti fakhivtsiv u sferi inkliuzyvnoho navchannia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. — Seriya 19. — Korektsiyna pedahohika ta spetsialna psikhologhiia // Zb. naukovykh prats. — K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2014. — Vyp. 28. — S. 130–136.
9. Martynchuk O.V. Studentotsentrovanyi pidkhid do pighotovky fakhivtsiv do inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvithnymi potrebamy // Aktualni pytannia korektsiynoi osvity (pedahohichna nauka). Zbirnyk naukovykh prats. — Vyp. 5. — Kamianets-Podilskyi : Medobory–2006, 2015. — S.168–182.
10. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii / Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 r. № 1341. [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
11. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku // Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.06.2013 № 344/2013 [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>
12. Rashkevych Yu.M. Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity : monohrafiia / Yu.M. Rashkevych. — Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2014. — 168 s.
13. Spetsialnaya pedagogika : v 3 tomakh: uchebnoye posobiye dlya stud. / N.M. Nazarova, L.I. Aksyonova, T.G. Bogdanova, S.A. Morozov; pod. red. N.M. Nazarovoy. — T. 2 : Obshchiye osnovy spetsialnoy pedagogiki. — M. : Akademiya, 2008. — 352 s.
14. Sheremet M.K. Pidhotovka korektsiynykh pedahohiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka / Za red. O.V. Havrylova, V.I. Spivaka. — Vyp. XVII v dvokh chastynakh, chastyna 1. Seriya : sotsialno-pedahohichna. — Kamianets-Podilskyi : Medobory–2006, 2011. — 368 s.
15. EBSCOhost : [e-resursy Kyivskoho universytetu imeni Borysa Grinchenka]. — Rezhym dostupu : <http://search.ebscohost.com/>
16. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf
17. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration). Bologna, Italy, 19 June 1999. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGHA_DECLARATION1.pdf.
18. URL: [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html>

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьева

Т.М. Пляченко,

завідувач кафедри інструментально-виконавської майстерності
Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Пляченко Т.М.

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті визначено сутність, структуру і зміст професійних компетентностей учителя музичного мистецтва. Окреслено виробничі функції, фахові компетенції та чинники, які забезпечують ефективність професійної підготовки і професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: учитель музичного мистецтва, професійні компетентності, фахові компетенції, професійна підготовка, виробничі функції, професійна діяльність.

Pliachenko T.M.

STRUCTURE AND CONTENT OF MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCES

The article defines the essence, structure and content of music teacher's professional competences. It outlines productive functions, professional competences and the factors that ensure the efficiency in training and professional activity of music teacher.

Key words: music teacher, professional competences, speciality competences, professional training, productive functions, professional activity.

Пляченко Т.Н.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье определены сущность, структура и содержание профессиональных компетентностей учителя музыкального искусства. Очерчены производственные функции, специальные компетенции и факторы, обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки и профессиональной деятельности учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, профессиональные компетентности, специальные компетенции, профессиональная подготовка, производственные функции, профессиональная деятельность.

Професійна компетентність педагога є необхідною умовою успішності його професійної діяльності в навчальному закладі. Тому пріоритетним у професійній підготовці студентів музично-педагогічних спеціальностей має бути формування компетентностей, які дають змогу вчителю: на високому рівні здійснювати навчання, виховання й сприяти розвитку учнів засобами музичного мистецтва; формувати, розвивати й удосконалювати власні соціально-особистісні і професійно-педагогічні якості; виробляти авторську технологію професійної діяльності і творчий імідж.

Групи професійних компетенцій, якими має володіти сучасний учитель музичного мистецтва, окреслені у кваліфікаційних вимогах і визначені в галузевих стандартах [2]. Але зміст освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів музичного мистецтва ще не відповідає цим вимогам, відтак потребує оновлення на компетентнісних засадах

і структурування навчального матеріалу відповідно до мети — формування певних компетентностей (соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, професійних тощо) [2; 4].

Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчив, що формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей здійснюється з дотриманням вимог, сформульованих у Болонській декларації (програма «Tuning» [5]), нормативних документах Міністерства освіти і науки України [2], а також ґрунтується на науково-педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (Г. Беленька, Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Гузєєв, А. Дахін, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, Ю. Рашкевич, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа, А. Хуторської та інші). У сфері музично-педагогічної освіти також здійснюються наукові розвідки щодо формування загальнопрофесійних (О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський) та окремих фахових компетентностей майбутнього

вчителя музичного мистецтва (О. Горбенко, М. Михаськова, Н. Мурована, І. Полубоярина, Є. Проворова, Н. Цюлюпа та інші). Проте проблема структурування професійних компетентностей учителя музичного мистецтва відповідно до вимог нових галузевих стандартів ще недостатньо висвітлена в науковій літературі, що й визначило актуальність цієї статті.

Метою статті є визначення структури і змісту професійних компетентностей учителя музичного мистецтва та аналіз фахових компетенцій, володіння якими забезпечує професійну компетентність цього фахівця.

У визначенні структури і змісту професійних компетентностей учителя музичного мистецтва ми керувалися кваліфікаційними вимогами до випускника вищого навчального закладу, які містять загальний перелік його професійних функцій, компетенцій, здатностей і вмінь, необхідних для подальшої професійної діяльності [2].

Такий комплекс професійних вимог для фахівців різних спеціальностей має типову структуру, але своє (специфічне) змістове наповнення. Так, наприклад, випускник вищого навчального закладу має бути готовим до виконання таких виробничих функцій: дослідницької, проектувально-конструкторської, організаційної, управлінської, технологічної, контрольної, прогностичної, технічної.

З урахуванням специфіки роботи вчителя музичного мистецтва ми інтерпретуємо його професійні функції у такий спосіб:

- *дослідницька* функція спрямована на збір, оброблення, аналіз і систематизацію науково-методичної інформації з теорії та методики викладання музичного мистецтва;

- *проективно-конструктивна* — на збір, систематизацію й адаптацію навчального матеріалу з музичного мистецтва (обробка, аранжування, перекладення музичного репертуару для учнів різних вікових груп); розроблення документації, необхідної для проектування навчально-виховного процесу на уроках музичного мистецтва та позаурочної музичної діяльності; планування культурно-освітньої роботи у школі відповідно до плану виховної роботи навчального закладу; розроблення власної методичної системи музичного навчання і виховання школярів тощо;

- *організаційна* функція забезпечує організацію навчально-виховного процесу на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час;

- *управлінська* — керівництво музично-творчою діяльністю школярів та творчу взаємодію учасників навчально-виховного процесу;

- *технологічна* функція полягає у втіленні поставленої мети засобами нових педагогічних технологій та методів навчання і виховання, вона ґрунтується на володінні технологією музично-педагогічної діяльності;

- *контрольна* — спрямована на здійснення вчителем контролю за якістю виконання учнями навчальних завдань з музичного мистецтва (відповідно до чинної програми) та позакласної музично-творчої діяльності школярів;

- *прогностична* функція полягає в аналізі власної професійної діяльності (ефективність застосованих форм, принципів, методів і засобів навчання) та прогнозуванні її результатів;

- *технічна* функція забезпечує застосування вчителем у професійній діяльності сучасних відео- та музично-інформаційних технологій, необхідної звукопідсилювальної апаратури тощо.

Відповідно до визначеного нами змісту професійних функцій учителя музичного мистецтва та з урахуванням нормативних вимог щодо структури професійних компетенцій фахівця ми можемо сформулювати основні теоретичні положення досліджуваної проблеми.

Формування професійних компетентностей учителя музичного мистецтва здійснюється у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Зміст професійної підготовки цього фахівця в умовах університетської освіти регламентується нормативними документами (освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, навчальний план спеціальності «Музичне мистецтво»); конкретизується у навчальних і робочих програмах з дисциплін обов'язкової та вибіркової складових навчального плану; доповнюється навчально-методичним забезпеченням (підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, різноманітний дидактичний матеріал, методичні рекомендації, засоби діагностування якості підготовки фахівців тощо).

Процес професійної підготовки вчителя музичного мистецтва здійснюється на теоретичному і практичному рівнях (теоретичне навчання, практики), реалізується у навчальній, виробничій (педагогічній) та концертно-виконавській діяльності студентів у колективній, груповій та індивідуальній формах; набуває професійного спрямування на заняттях з музично-теоретичних, інструментально-виконавських і вокально-хорових дисциплін; передбачає вивчення блоку дисциплін з обраної студентом додаткової спеціалізації; забезпечується професорсько-викладацьким складом загальноуніверситетських кафедр (дисципліни циклів гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової, психолого-педагогічної підготовки) та спеціалізованих кафедр (музично-теоретичних, інструментально-виконавських, вокально-хорових тощо).

Професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва є показником його готовності до виконання професією констатувати, що професійна компетентність є більш загальним поняттям стосовно фахової,

а фахова — конкретизується у чітко визначених видах музично-педагогічної і музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва.

Формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва в умовах університетської освіти залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників ми відносимо: якість навчально-методичного забезпечення та наповненість бібліотечних фондів університету; кореляцію змісту загальнопрофесійної підготовки студентів із змістом професійної діяльності вчителя музичного мистецтва; умови для творчої самореалізації, інтелектуального, естетичного й духовного розвитку студентів у процесі навчальної, наукової та концертно-виконавської діяльності; матеріально-технічну базу вищого навчального закладу (навчальні корпуси, комп'ютерні класи, музичні інструменти, звукопідсилювальна апаратура тощо). Суб'єктивними чинниками формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва ми вважаємо: природні музичні здібності студента; індивідуальні психологічні особливості студента і викладача; рівень доуніверситетської музичної підготовки студента; прагнення студента до самовдосконалення; професіоналізм та функціональну спроможність викладача (готовність формувати у студента не окремі вузькоспеціальні знання, уміння й навички, а й фахові компетентності).

Оскільки особистість учителя музичного мистецтва ми розглядаємо як унікальну систему, що поєднує особистісні якості, професійно-педагогічну компетентність і функціональну спроможність, то важливою складовою його компетентнісної моделі ми вважаємо соціально-особистісні компетенції і трактуємо їх як «сплав» природно-психологічних особливостей і набутих у процесі навчання фахово необхідних якостей особистості, які визначають траєкторію подальшого саморозвитку цього фахівця. До них ми відносимо особистісні якості, здібності, індивідуальні психологічні особливості, стиль роботи і творчий імідж. Основними особистісними якостями вчителя музичного мистецтва, які впливають на успішність його професійної діяльності, ми вважаємо комунікативність, організованість,

наполегливість, вимогливість, доброзичливість, толерантність, емпатійність, артистичність тощо. Результативність діяльності цього фахівця як педагога-організатора й музиканта-виконавця залежить від індивідуальних психологічних особливостей — творчої уяви й образного мислення, експресивності й емоційності, розвиненої інтуїції та миттєвої реакції, сугестивності і здатності до самоконтролю й саморегуляції.

Важливою складовою професійної компетентності вчителя музичного мистецтва є аксіологічна, яку ми характеризуємо як: здатність до інтелектуального, естетичного й духовного розвитку; позитивне ставлення до професійної діяльності та прагнення до професійного самовдосконалення; усвідомлення естетичної цінності й виховних функцій музики; зорієнтованість на ідеальну модель учителя музичного мистецтва; сформованість загальної культури та власного професійного іміджу.

Наявність та гармонійне поєднання визначених нами складових професійної компетентності вчителя музичного мистецтва забезпечує ефективність його професійної діяльності в середніх загальноосвітніх навчальних закладах.

Отже, здійснений нами аналіз науково-педагогічних праць і нормативних документів щодо розроблення галузевих стандартів на компетентнісних засадах уможливив визначення сутності, структури і змісту професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, яку ми трактуємо як показник готовності до виконання професійних функцій та здатність учителя застосовувати в нових умовах набуті за час навчання знання, уміння й досвід музично-педагогічної діяльності. Професійна компетентність учителя музичного мистецтва інтегрує загальнопрофесійну і фахову (спеціалізовано-професійну) компетентності та виявляє рівень володіння фаховими компетенціями відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики.

У цій статті в загальних рисах охарактеризовано сутність і зміст професійних компетентностей учителя музичного мистецтва. Більш детальний їх аналіз потребує окремого дослідження, що й визначить завдання наших подальших наукових розвідок.

ДЖЕРЕЛА

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачева ; під заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. — 112 с.
2. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / Міністерство освіти і науки України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. — Київ, 2013. — 90 с.

3. *Пляченко Т.М.* Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Т.М. Пляченко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. — Серія : Педагогічні науки. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. — Вип. 133. — С. 50–57.
4. *Рашкевич Ю.М.* Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю.М. Рашкевич. — Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. — 168 с.
5. *Tuning Educational Structures in Europe // Universities' Contribution to the Bologna Process : An Introduction.* — 2nd Edition [Electronic resource]. — Access mode : <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>

REFERENCES

1. *Bibik N.M.* Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy : kolektyvna monohrafiia / N.M. Bibik, L.S. Vashchenko, O.I. Lokshyna, O.V. Ovcharuk, L.I. Parashchenko, O.I. Pometun, O.Ya. Savchenko, S.E. Trubacheva ; pid zah. red. O.V. Ovcharuk. — K. : «K.I.S.», 2004. — 112 s.
2. *Metodychni rekomendatsii z rozroblennia skladovykh haluzevykh standartiv vyshchoi osvity (kompetentnisnyi pidkhid)* / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Instytut innovatsiynykh tekhnolohiy i zmistu osvity. — Kyiv, 2013. — 90 s.
3. *Pliachenko T.M.* Osoblyvosti vprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu u profesiiyny pidhotovtsi maibutnioho vchytelia muzychnoho mystetstva / T.M. Pliachenko // Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. — Seriiia : Pedaihoihichni nauky. — Kirovoihrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2014. — Vyp. 133. — S. 50–57.
4. *Rashkevych Yu.M.* Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity : monohrafiia / Yu.M. Rashkevych. — Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2014. — 168 s.
5. *Tuning Educational Structures in Europe // Universities' Contribution to the Bologna Process : An Introduction.* — 2nd Edition [Electronic resource]. — Access mode : <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва

В.В. Прошкін,

завідувач НМЦ досліджень, наукових проектів та програм Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, доцент

АНАЛІЗ РЕАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Прошкін В.В.

АНАЛІЗ РЕАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто сутнісні характеристики суб'єктів і об'єктів освітнього процесу в університеті. З'ясовано, що змістопороджувальним чинником дослідницької компетентності є інновації в освіті. Виділено основні функції дослідницької компетентності. Подано аналіз реальної практики формування дослідницької компетентності майбутніх учителів. Вивчено погляди вчителів загальноосвітніх навчальних закладів щодо значення дослідницької компетентності в діяльності сучасного педагога.

Ключові слова: дослідницька компетентність, майбутній учитель, професійна підготовка, науково-дослідна робота, формування, практика.

Proshkin V.V.

ANALYSIS OF REAL PRACTICE OF FUTURE TEACHERS' RESEARCH COMPETENCE DEVELOPMENT

The article presents the essence of the characteristics of subjects and objects of educational process at university. It finds out that innovations in the field of education are the factors of the research competence. It determines the main functions of research competence. It analyzes real practice of future teachers' research competence development. It studies comprehensive educational establishment teachers' views on the importance of research competence within activity of modern pedagogue.

Key words: research competence, future teacher, professional training, research activity, development, practice.

Прошкін В.В.

АНАЛИЗ РЕАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены сущностные характеристики субъектов и объектов образовательного процесса в университете. Выяснено, что смылосодержательным фактором исследовательской компетентности являются инновации в образовании. Выделены основные функции исследовательской компетентности. Представлен анализ реальной практики формирования исследовательской компетентности будущих учителей. Изучены мнения учителей общеобразовательных учебных заведений относительно значения исследовательской компетентности в деятельности современного педагога.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, будущий учитель, профессиональная подготовка, научно-исследовательская работа, формирование, практика.

Ідея залучення студентів до активної науково-дослідної роботи, що виступає складовою їхньої професійної підготовки, поступово переходить від рівня декларацій до площини практичних реалізацій. Пошуки механізмів гармонійного поєднання освітнього процесу з наукою відповідно до традицій провідних зарубіжних університетів спонукають дослідників не лише розробляти ефективні механізми такого поєднання, а ще й опікуватися проблемами формування дослідницької компетентності у студентів. Особливо це стосується майбутніх учителів, адже відомо, що вони мають використовувати

досягнення науки в практичній діяльності, організовувати дослідницьку роботу учнів та ін. Тому без оволодіння методами наукового пізнання неможливе глибоке усвідомлення сутності педагогічних явищ і процесів.

Проблема формування дослідницьких компетентностей не є новою в педагогічній теорії та практиці. У низці дисертаційних робіт розкрито питання формування дослідницької культури майбутніх менеджерів (І. Сенча), майбутніх магистрів (Г. Сомбаманія), вплив науково-дослідної діяльності на формування професійної компетентності майбутніх економістів (Н. Уйсимбаєва),

організацію науково-дослідної роботи майбутніх диспетчерів міжнародних авіаліній (С. Щербина), умови формування дослідницьких умінь студентів агротехнічних інститутів у процесі розв'язування задач природничо-математичного циклу (Н. Головин), дидактичні умови ефективного формування дослідницьких умінь студентів географічних спеціальностей у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін (О. Миргородська), основні підходи до формування інформаційної мобільності майбутніх агрономів-дослідників (А. Нелепова) та ін.

Особливий інтерес становлять дослідження, спрямовані на формування дослідницьких компетентностей у майбутніх учителів: підготовка до дослідницької діяльності (П. Горкуненко, М. Князян, Є. Кулик, Л. Султанова, М. Фалько та ін.); формування дослідницької культури майбутніх учителів (І. Луценко та ін.); формування дослідницьких знань, умінь і навичок (Л. Бурчак, О. Єгорова, В. Кулешова, Т. Мишковська, О. Рогозіна та ін.).

Водночас, проблема вищої школи полягає в тому, що існуюча система професійної підготовки майбутніх учителів слабко зорієнтована на наукові дослідження, залучення більшості студентів до науки носить фрагментарний характер. Отже, формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів не розглядається викладачами як пріоритетне завдання освітнього процесу.

Метою статті є аналіз реальної практики формування дослідницької компетентності майбутніх учителів. Стаття виконана в межах загально-університетської наукової теми «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти» (реєстраційний номер 0110u006274), що розробляється в Київському університеті імені Бориса Грінченка.

У сучасних дисертаційних роботах виділяється велика кількість підходів до визначення поняття «компетентність». Ми не претендуємо на аналіз наявних підходів до опису та класифікації поняття, оскільки це не входить до переліку завдань нашого дослідження. Звернемося до нової редакції Закону України «Про вищу освіту» [1], де зазначено, що компетентність — це 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.

Відповідно до такого визначення, дослідницька компетентність відображає здатність аналізувати результати наукових досліджень і застосовувати їх для вирішення конкретних освітніх

і дослідницьких завдань, готовність використовувати індивідуальні креативні здібності в науково-дослідній та навчальній роботі, а також можливість самостійно здійснювати наукове дослідження з використанням сучасних методів науки тощо.

Проблема формування дослідницької компетентності знаходить відображення в роботах сучасних учених. Значущим для нашого дослідження ми вважаємо результати докторської роботи Г. Кловак [2], де розкрито генезу фахової підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX — XX ст.). Автором обґрунтовано основні періоди становлення та розвитку вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної дослідницької діяльності, виявлено характерні особливості щодо сутності, змісту, структури в різні історичні періоди, розроблено та теоретично обґрунтовано модель ступеневої фахової підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності. Важливою нам здається розробка та експериментальна перевірка педагогічної технології формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя, а також визначення організаційно-методичних умов професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

У межах докторського дослідження М. Князян [3] висвітлено проблему формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Автором розкрито сутність, структуру та функції самостійно-дослідницької діяльності студентів; виявлено закономірності організації самостійно-дослідницької діяльності у вітчизняному та зарубіжному досвіді; побудовано компетентнісну модель учителя іноземних мов і визначено функціональну роль самостійно-дослідницької діяльності.

Ми поділяємо погляди зазначених авторів, що змістопороджувальним чинником дослідницької компетентності є інновації в освіті, що сприяють упровадженню наукових досягнень в освіту, а також її розвиток. Інноваційна освіта передбачає навчання в процесі створення нових знань, яке реалізується за допомогою інтеграції фундаментальної науки, освітнього процесу та практики. Інноваційність орієнтує не стільки на передачу знань, скільки на оволодіння базовими компетентностями, що дають можливість самостійно набувати необхідних знань. Отже, ми підтримуємо думку Г. Хоружого [5], що інноваційність означає систему освіти, відкриту сучасній науці, яка залучає студентів до участі у проведенні фундаментальних і прикладних досліджень, у розробці реальних проектів у різних секторах соціальної, економічної та культурно-освітньої сфери.

Для нас також цікавими є погляди сучасних учених (А. Абакумова, З. Сазонова та ін.), які виділяють основні функції дослідницької компетентності:

- особистісно-розвивальна (розвиток пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, засвоєння способів інтелектуального саморозвитку та самовдосконалення);

- науково-методологічна (формування цілісного уявлення про сучасну наукову картину світу, оволодіння методами наукового пізнання; формування науково-педагогічного стилю мислення);

- культурологічна (входження до світу культури через культуру та традиції наукового співтовариства, залучення до культури наукових шкіл, дослідницької діяльності);

- ціннісно-орієнтаційна (здатність усвідомлювати цінність власної дослідницької діяльності як умови реалізації особистісного смислу в навчанні).

Для характеристики суб'єктів освітнього процесу в університеті ми звернулися до поглядів В. Крутецького, А. Кузьмінського, І. Підласого, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, В. Шадрікова та інших знаних учених щодо окреслення дослідницьких компетентностей, що становлять сутність професійної діяльності викладача вищої школи.

Ми глибоко переконані, що науково-педагогічний колектив кафедр, залучений до участі в науковій діяльності, повинен мати глибокі професійні знання та широкий науковий світогляд. При цьому зауважимо, що специфічними вимогами до викладачів, які залучають студентів до науково-дослідної діяльності, є наукова компетентність і творчий підхід. Характеризуючи суб'єктів педагогічного процесу, ми беремо до уваги погляди В. Чернобровкіна [6] про те, що викладач сучасного ВНЗ повинен поєднувати у своїй діяльності два аспекти — педагогічний і науково-дослідний. Викладацька діяльність побудована на відпрацьованих засобах передачі знань та на відібраному для завдань освіти змісті, наукова діяльність спрямована на пошук нового. Отже, в контексті нової редакції Закону України «Про вищу освіту» вважаємо за доцільне наголосити на вимогу до викладача вищої школи як до вченого, а також наукового керівника, організатора науково-дослідної діяльності студентів. Своєю чергою, дослідницька компетентність студентів стає потужним чинником підвищення професійної компетентності за таких умов: формування дослідницької мотивації, яка забезпечується вільним вибором проблем дослідження за власним інтересом студента; організація проблемного кола досліджень, яке відповідає запитам життєвого простору сучасного суспільства; наступність етапів наукового зростання майбутніх фахівців від «малої» до «великої» науки;

єдність теорії і практики; творчо-професійне та особистісно зорієнтоване наукове керівництво; взаємозв'язок індивідуальних та колективних форм дослідницької діяльності та створення рефлексивно-діалогічного простору наукового пошуку.

Власне бачення щодо сутності дослідницької компетентності дозволило нам визначити реальний стан її сформованості у майбутніх педагогів. У межах експерименту, який був проведений у 2012 р. на базі університетів: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, нами було окреслено, що дослідницька компетентність відображає філософсько-методологічні, соціально-педагогічні, психологічні й організаційно-методичні знання засад науково-дослідної роботи. Вона передбачає наявність теоретичних знань, умінь з фахових дисциплін, організації науково-дослідної діяльності студентів, уявлення про логіку й етапи наукового пізнання, структуру наукового дослідження, етапи науково-дослідної діяльності, досвід наукової роботи студентів тощо.

Дослідницької компетентності ми досягаємо у процесі цілеспрямованого впливу на майбутніх учителів через активізацію мотивів науково-дослідної діяльності, опанування системою знань про НДРС, формування необхідних умінь і навичок НДРС за допомогою різних видів навчальної діяльності в процесі університетської підготовки.

Перейдемо до аналізу результатів експерименту.

Нами виділено вибірккову сукупність у кількості 480 студентів — майбутніх учителів. Розглядаючи критерій, що відображає мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до НДР (його детальний опис подано у статті «Діагностика інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університеті» [4]), зазначимо, що більшість студентів має середній рівень показників (46,4 %), а також низький рівень (44,2 %). Як бачимо, більшість майбутніх учителів не виявляє особливого інтересу до наукової роботи на підставі особистісних потреб, вважають, що вона не

є найважливішим складником професії педагога, недостатньо переконані в необхідності розвитку дослідницької компетентності, у деяких студентів наявний певний особистісний смисл у науково-дослідній діяльності, не всі отримують задоволення від власної науково-дослідної роботи, прагнуть досягти наукових результатів лише в межах навчальних дисциплін.

Аналізуючи критерій, що характеризує дослідницьку компетентність, констатуємо ті самі тенденції, що й у попередньому критерії. Так, більшість майбутніх учителів має середній рівень показників (51,4 %), а також низький рівень (38,5 %). Отже, виділяємо недостатню компетентність до реалізації науково-дослідної діяльності, яка передбачає наявність теоретичних знань з фахових дисциплін, організації науково-дослідної діяльності студентів, уявлення про логіку й етапи наукового пізнання, структуру та логіку наукового дослідження, досвіду безпосередньої науково-дослідної діяльності студентів, знання методів вирішення дослідницьких завдань, а також умов їх застосування. Не всі студенти вміють планувати та реалізовувати власну дослідницьку діяльність, саморозвиток особистості, її активних і творчих засад. Тому ми можемо констатувати недостатній розвиток дослідницьких умінь і навичок: бачення проблеми, її стисле та правильне вираження, формулювання гіпотези, планування, збір, аналіз отриманих даних, побудова узагальнень і висновків, оформлення та презентація результатів наукового дослідження, а також готовність до подолання труднощів, виявлення й усунення їхніх причин.

Лише незначна частина студентів відчуває особливий інтерес до наукової роботи на підставі особистісних потреб, а також мають зацікавленість ставлення до професії педагога загалом і до дослідницької діяльності зокрема. Вони вважають її важливою для свого майбутнього, мають пізнавальний інтерес на підставі особистісних потреб, глибоку переконаність у необхідності розвитку дослідницької компетентності. Такі студенти можуть самостійно ставити дослідницькі завдання, мають наполегливість у подоланні труднощів. Майбутні вчителі бачать своє місце в науково-дослідній діяльності, вони задоволені власною науково-дослідною роботою, а також прагнуть досягти вагомих результатів у науці. Зазначимо, що високий рівень дослідницької компетентності передбачає наявність теоретичних знань з фахових дисциплін, організації науково-дослідної діяльності студентів, уявлення про логіку й етапи наукового пізнання, структуру та логіку наукового дослідження, досвіду безпосередньої науково-дослідної діяльності студентів, знання методів вирішення дослідницьких завдань, а також умов їх застосування.

Високий і середній рівень дослідницької компетентності студентів досягається через опанування методології та методики науково-педагогічного дослідження, формування вмінь планувати й організовувати науковий пошук у галузі педагогіки, складати програму дослідно-експериментальної роботи, реалізовувати її в педагогічну дійсність, аналізувати й узагальнювати педагогічний досвід, розкриваючи закономірності педагогічного процесу та визначаючи шляхи його вдосконалення.

Дослідницька компетентність досягається багато в чому у процесі цілеспрямованої взаємодії на майбутніх учителів через активізацію мотивів науково-дослідної діяльності. Тому ми порівняли показники названих вище критеріїв за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена r_s . Отримали емпіричне значення критерію $r_{\text{емп}} = 0,866$, $r_{\text{кр}} = \begin{cases} 0,85, & p \leq 0,05 \\ -, & p > 0,05 \end{cases}$. Як бачимо, $r_{\text{емп}} > r_{\text{кр}}$, кореляція між цими критеріями є статистично значущою.

Крім того, у результаті опитування нами було з'ясовано, що найчастіше (52,4 %) студентів залучають до виконання завдань дослідницького характеру в межах навчальних дисциплін, а також виконання реферату, курсової, дипломної роботи, які мають дослідницький характер. Про досвід участі в заходах змагального характеру (олімпіади, конкурси, виставки) говорять лише 8,1 % майбутніх учителів. Отже, здійснюючи організацію освітнього процесу на дослідницьких засадах, вважаємо за доцільне збільшити кількість студентів, які беруть участь у зазначених вище заходах. Наукові конкурси, олімпіади, виставки мають значний потенціал для формування дослідницької компетентності майбутніх учителів, а також мотивовано впливають на вирішення проблеми залучення студентів до науково-дослідної діяльності.

Цікавими є результати опитування вчителів шкіл (вибіркова сукупність — 48 осіб), відповідно до якого 60,3 % учителів говорять про те, що проведення дослідницької діяльності є необхідною умовою роботи сучасного учителя (робота в системі МАН України, підготовка учнів до олімпіад, дослідницьких конкурсів, розробка творчопошукових проектів тощо). Водночас лише 12,2 % респондентів оцінюють свою готовність до проведення досліджень на 4 і 5 за 5-бальною шкалою. Більшість учителів (67,2 %) говорить про недостатню дослідницьку компетентність, при цьому 69,3 % із них виражає готовність її підвищити в системі післядипломної педагогічної освіти; 20,6 % учителів говорять про відсутність елементарних знань з організації та проведення науково-дослідної роботи, що пов'язується, насамперед, з відсутністю в університеті цілеспрямованої підготовки до такої діяльності.

Отже, нами здійснено аналіз реальної практики формування дослідницької компетентності майбутніх учителів. Так, більшість студентів не виявляє особливого інтересу до наукової роботи на підставі особистісних потреб, вважають, що вона не є найважливішим складником професії педагога, недостатньо переконані в необхідності розвитку дослідницької компетентності, не всі студенти отримують задоволення від власної науково-дослідної роботи, прагнуть досягти наукових результатів лише в межах навчальних дисциплін.

Виділяємо також недостатню компетентність майбутніх учителів до реалізації науково-дослідної діяльності, яка передбачає наявність теоретичних знань з фахових дисциплін, організації науково-дослідної діяльності студентів, уявлення про логіку й етапи наукового пізнання, структуру

та логіку наукового дослідження, досвіду безпосередньої науково-дослідної діяльності, знання методів вирішення дослідницьких завдань, а також умов їх застосування. Вивчення думок учителів загальноосвітніх навчальних закладів щодо готовності випускників університетів до організації та проведення дослідницької діяльності свідчить про те, що вона є необхідною умовою роботи сучасного вчителя. Водночас більшість респондентів визначає свою дослідницьку компетентність як недостатню та пов'язує це, насамперед, із відсутністю в університетах цілеспрямованої підготовки до науково-дослідної діяльності.

Потребує подальшого вивчення розробка дієвих механізмів підвищення дослідницької компетентності майбутніх учителів відповідно до вимог сучасної університетської освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX — XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Галина Тихонівна Кловак. — Умань, 2005. — 532 с.
3. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.О. Князян. — Одеса, 2007. — 45 с.
4. Прошкін В.В. Діагностика інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській освіті [Електронний ресурс] / В.В. Прошкін // Освітологічний дискурс. — 2015. — № 1(9). — Режим доступу : <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/12#.VO8aYV3PzqF>
5. Хоружий Г. Інноваційність як принцип діяльності вищої школи / Г. Хоружий // Вища школа. — 2010. — № 11. — С. 14–25.
6. Чернобровкін В.М. Принципи організації науково-дослідницької діяльності студентів у світлі Болонських ініціатив / В.М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. — 2005. — № 3. — С. 73–77.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Klovak H.T. Geneza pidhotovky maibutnoho vchytelia do doslidnytskoi pedahohichnoi diialnosti u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (kinets XIX — XIX stolittia) : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Klovak Halyna Tykhonivna. — Uman, 2005. — 532 p.
3. Kniazian M.O. Systema for muvannia samostiyno-doslidnytskoi diialnosti maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi stupenevoi pidhotovky : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / M.O. Kniazian. — Odesa, 2007. — 45 s.
4. Proshkin V.V. Diahnostyka intehtatsii naukovo-doslidnoi ta navchalnoi roboty v universytetskiy osviti / V.V. Proshkin // Osvitohychnyi dyskurs [Elektronnyi resurs]. — 2015. — № 1 (9). — Rezhym dostupu : <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/12#.VO8aYV3PzqF>.
5. Khoruzhyi H. Innovatsiynist iak pryntsyp diialnosti vyshchoi shkoly / H. Khoruzhyi // Vyshcha shk. — 2010. — № 11. — s. 14–25.
6. Chernobrovkin V.M. Pryntsypy orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti studentiv u svitli Bolonskykh initsiatyv / V.M. Chernobrovkin // Osvita Donbasu. — 2005. — № 3. — s. 73–77.

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва

Н.В. Стаднік,

доцент кафедри початкової освіти та методик природничо-математичних дисциплін
Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ

Стаднік Н.В.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ

У статті обґрунтовується важливість запровадження компетентнісного підходу у навчальному процесі вищої школи. Розкрито сутність компетентнісного підходу, показано його відмінності від традиційного навчання. Розглянуто основні характеристики комунікативної компетентності як здатності визначати мету комунікації, обирати та використовувати найбільш ефективну модель її реалізації залежно від ситуації, здатність обирати емоційний тон у процесі взаємодії з іншими, реалізовувати цю взаємодію, регулювати міжособистісні відносини; доведено необхідність її формування у майбутнього вчителя початкової школи. Запропоновано можливі напрями застосування моделі «навчання в дії» для формування у майбутнього вчителя початкової школи комунікативної компетентності, що передбачає широке застосування різноманітних активних та інтерактивних методів навчання, внесення відповідних додаткових завдань у зміст педагогічної практики.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, комунікативна компетентність, вища педагогічна освіта, майбутній учитель початкової школи, «навчання в дії».

Stadnik N.V.

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S COMMUNICATIVE COMPETENCE: ACTUALIZATION OF PROBLEM

The article deals with the importance of introduction of competence-based approach in the educational process at higher school. It examines the essence of competence-based approach, determines its difference in traditional training. It presents the main features of communicative competence as a capacity to determine the purpose of communication, choose and use the most effective model of its realization according to the situation, ability to choose and implement emotional tone of the interaction with others, to carry out this intercourse, to regulate interpersonal relations; justifies importance of its development for the future primary school teacher. It presents possible areas of application of the model "studying in activity" for the development of future primary school teacher's communicative competence which involves extensive use of a variety of active and interactive teaching methods, implementation of additional tasks to the content of teaching practice.

Key words: competence-based approach, competence, communicative competence, higher pedagogical education, future primary school teacher, "studying in activity".

Стаднік Н.В.

КОМУНІКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

В статье обосновывается важность внедрения компетентностного подхода в учебном процессе высшей школы. Раскрыта сущность компетентностного подхода, показаны его отличия от традиционного обучения. Рассмотрены основные характеристики коммуникативной компетентности как способности определять цель коммуникации, выбирать и использовать наиболее эффективную модель ее реализации в зависимости от ситуации, способность выбирать эмоциональный тон в процессе взаимодействия с другими, реализовывать это взаимодействие, регулировать межличностные отношения; доказана необходимость ее формирования у будущего учителя начальной школы. Предложены возможные направления применения модели «обучение в действии» для формирования у будущего учителя начальной школы коммуникативной компетентности, что предусматривает широкое использование разнообразных активных и интерактивных методов обучения, включение соответствующих дополнительных заданий в содержание педагогической практики.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, коммуникативная компетентность, высшее педагогическое образование, будущий учитель начальной школы, «обучение в действии».

Реалії сучасної української освіти, орієнтації на входження в Європейський освітній простір висувають нові вимоги до вчителя, його професіоналізму як інтегративного параметру особистісно-діяльній сутності, що забезпечує найвищий рівень продуктивності педагогічної праці, здатність ефективно і творчо вирішувати питання, пов'язані з навчанням і вихованням молодого покоління. У цьому контексті актуалізується проблема формування, ще на етапі підготовки у вищій школі, ключових компетентностей майбутнього вчителя початкової школи, серед яких важливе місце належить комунікативній компетентності. Адже початкова ланка освіти — підґрунтя шкільного навчання; тут закладається основа для формування зростаючої особистості, її подальшого становлення і різнобічного розвитку в різних видах діяльності, засвоєння базового рівня освіти й умінь вчитися. Базування на компетентнісному підході дає змогу не просто розв'язати проблему поєднання теоретичних знань з відповідними видами практичної діяльності майбутнього вчителя, а й передбачає оволодіння певним досвідом її здійснення. Перетворюючись на концептуальне підґрунтя стратегії в освітній галузі, цей підхід орієнтує на перенесення акцентів із змісту до результатів, від знань до розвитку особистості.

До вивчення сутності компетентнісного підходу та шляхів його запровадження в систему вищої освіти зверталися І. Драч, І. Бабина, Н. Бібік, Я. Кодлюк, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Терещук та інші, акцентуючи на важливості підготовки конкурентноспроможного на ринку праці, компетентного, кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готовий до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми названо організацію навчання на засадах компетентнісного підходу, запровадження ефективних механізмів його запровадження [11].

Питання комунікативної підготовки в професійній освіті відображено в наукових працях К. Богатирьова, О. Яковлівої. Безпосередньо до вивчення особливостей формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи зверталися Л. Бірюк, М. Вашуленко, Ю. Вторнікова, Т. Грінченко, Л. Ярошук.

Однак у вищій педагогічній школі ще не повною мірою запроваджуються основні ідеї компетентнісного підходу, навчальний процес недостатньо орієнтований на його практичну реалізацію у змісті професійної підготовки, зокрема в плані формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті — на основі аналізу наукових джерел розкрити основні ідеї компетентнісного підходу, схарактеризувати провідні ознаки комунікативної компетентності, розкрити можливості її формування у майбутнього вчителя початкової школи.

Одне з важливих завдань теоретичного обґрунтування компетентнісного підходу полягає у визначенні його основних понять і термінів, серед яких насамперед слід назвати «компетентність» і «підхід».

Питання щодо визначення сутності компетентності набули розробки в працях А. Хуторського, який розглядає це поняття в широкому і вузькому значенні. За широкого розуміння компетентність пов'язується із зрілістю людини, що припускає певний рівень її психічного розвитку (навченість і вихованість) і дає індивіду змогу успішно функціонувати у суспільстві. У вузькому сенсі компетентність інтерпретується як діяльнісна характеристика, тобто міра залучення людини у діяльність на основі ціннісного ставлення до неї [13]. Тобто компетентність інтерпретується як готовність і здатність людини діяти в будь-якій сфері.

Компетентність також трактується як здатність до практичної діяльності, розв'язання життєвих проблем, що реалізується самостійно, й базується на набутому навчальному та життєвому досвіді, його цінностях [8, 11].

У наукових джерелах відомий підхід, згідно з яким компетентність — розглядається як здатність особистості діяти. Водночас наголошується, що жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Крім того, за своєю природою компетентність може проявитися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в цьому виді діяльності. Отже, робить висновок Т. Пільчук, цінності є основою будь-якої компетентності [10, 12].

У праці Е. Зеєра під компетентностями маються на увазі змістові узагальнення теоретичних та емпіричних знань, представлені у вигляді понять, принципів, сенсотворних положень. Теоретичні компетентності відображають внутрішні зв'язки і відносини предметів та явищ дійсності; їх конкретизація набуває вияву в поняттях, законах, принципах. Емпіричні компетентності віддзеркалюють внутрішні властивості предметів та явищ. Вони мають подвійний характер, а їх конкретизація полягає в словах-термінах, символах, знаках, ілюстраціях, прикладах [5].

Доволі ґрунтовну характеристику компетентності подає С. Сисоєва, пропонуючи визначати її як специфічну здібність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи

мислення, а також розуміння своєї відповідальності за власні дії [12, 25].

На думку Л. Коваль, компетентність становить важливу складову професіоналізму майбутнього вчителя. Компетентний учитель — це професіонал, який не лише володіє повним обсягом знань з предмета, а й уміє сформулювати внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності учня, чітко, логічно і доступно викласти свої думки, під час уроку організувати співробітництво, знайти шляхи оптимального спілкування, розкрити творчий потенціал, розвинути мислення [6, 42].

Отже, у наукових джерелах компетентність найчастіше трактується як інтегративна якість фахівця, що охоплює не лише сукупність необхідних для виконання певної діяльності знань, умінь, навичок, а й набутий соціально-професійний досвід, особистісні якості, ціннісні орієнтації, настановлення.

За своєю сутністю підхід — це орієнтація, що спонукає до використання певної сукупності взаємопов'язаних понять, принципів, ідей і способів педагогічної діяльності. Підхід може бути також визначений як комплексний педагогічний засіб, що охоплює: основні поняття сучасної практики, принципи діяльності, прийоми, методи реалізації освітньої і виховної діяльності.

Компетентнісний підхід, вважає О. Лебедев, становить сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінювання освітніх результатів [7]. Щодо сутнісного наповнення означених принципів, до них віднесено такі положення:

- зміст освіти передбачає розвиток здатності самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є також власний досвід того, хто навчається;

- зміст освіти уособлює дидактично адаптований соціальний досвід розв'язання пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем;

- зміст організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування у тих, хто навчається, досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, які складають зміст освіти;

- оцінювання освітніх результатів базується на аналізі рівнів освіченості, що досягаються тими, хто навчається, на певному етапі навчання.

Як метод моделювання цілей і результатів освіти, норму її якості, відображення результату освіти в цілісному вигляді як системи ознак готовності випускника до здійснення тієї чи іншої діяльності розглядає компетентнісний підхід Д. Єрмаков [4].

Отже, компетентнісний підхід вимагає визначення ключових компетентностей майбутнього вчителя, які охоплюють сукупність знань, умінь, навичок, досвіду особистісного саморозвитку, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин. Провідне місце серед таких компетентностей, що мають важливе значення для ефективної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, належить комунікативній компетентності.

За своєю сутністю комунікація — це феномен, який розкриває смисловий аспект соціальної взаємодії і спілкування. На переконання С. Муратова, терміни «спілкування» і «взаємодія» можна вважати еквівалентами «комунікації», основне завдання якої полягає в тому, щоб духовно приєднатись до людей, або приєднати їх до себе чи один до одного. Це відбувається за умови трансляції особистісно значущих ідей, цінностей, духовних надбань, саморозкриття власної неповторності. Отже, комунікація має системотворчу мету [9, 48].

Щодо поняття «комунікативна компетентність», воно передбачає усвідомлене розуміння цінності комунікації для професійної діяльності, що позитивно відбиває систему цінностей комунікативних знань і визначає цілеспрямовану діяльність індивіда щодо їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень; це сформована сукупність узагальнених комунікативних умінь і розвинений емоційний інтелект [2, 150].

Проблема формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи набуває особливого значення у зв'язку з модернізацією змісту шкільної освіти в Україні, яка спрямована на становлення мовленнєво-мовної особистості, котра володіє нормами усного і писемного спілкування та вільно використовує мовні засоби в різних професійних ситуаціях. Уміння спілкуватися є необхідним для педагогічної діяльності, адже вчитель працює у сфері «людина — людина», що передбачає вміння успішно функціонувати у системі міжособистісних відносин.

Визначаючи комунікативну компетентність як інтегративне особистісне утворення, яке виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізувати та застосовувати одержаний досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети, Ю. Вторнікова наголошує, що для вчителя початкової школи ця компетентність виявляється в процесі педагогічної комунікації з молодшими школярами, батьками та

колегами як здатність актуалізувати та застосовувати здобутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення цілей і завдань навчання і виховання, що зазначені в Державному стандарті загальної початкової освіти через вирішення комунікативних задач [3].

Отже, завдяки володінню комунікативною компетентністю учитель початкової школи може досягти високих результатів у своїй професійній діяльності, налагодити ефективні взаємини з дітьми, встановити партнерські відносини з їхніми батьками. Такий учитель здатний зрозуміти своїх колег, спрямувати процес спілкування на вирішення педагогічних завдань.

Наголошуючи на важливості формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, не можемо не звернутися до праці Б. Авво, який стверджує, що для реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті, необхідно запроваджувати моделі навчання в дії, які сягають корінням у прагматичну та діяльнісну дидактику. Узагальнено ці ідеї можна представити таким чином: мета «навчання дією» полягає в подоланні розбіжності між тим, що людина знає, і тим, що вона «робить». Тобто йдеться про подолання розриву між теорією передбачених дій (знаннями) і практикою діяльності. «Навчання дією» є «навчанням через досвід», це структурований процес вивчення власного досвіду вирішення реального завдання, розв'язання проблеми (реалізація досвіду). Основні відмінності такого навчання полягають у тому, що:

- студенти працюють над реальними завданнями, а не над вправами чи штучними ситуаціями;

- вони навчаються не лише у викладача, а й один в одного;

- студенти працюють з даними реальних процесів;

- студенти працюють з різними базами інформації для здійснення вибору та ухвалення різних рішень у контексті реальних професійних ситуацій;

- студенти навчаються критично мислити [1].

Реалізацію основних положень моделі «навчання дією» у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи можна забезпечити

завдяки широкому використанню різноманітних активних та інтерактивних методів. Рольові та ділові ігри, в основу яких покладено реальні педагогічні проблеми, дадуть студентам змогу зануритися в повсякденні ситуації шкільного життя, випробувати наявні знання, вміння та навички у безпосередніх обставинах міжособистісного спілкування і взаємодії, прийняття та розігрування відповідних ролей. Вагомі ресурси щодо такого навчання закладені в групові роботи (групові диспути, дискусії, вирішення педагогічних задач, проектна діяльність). Для посилення ціннісної складової комунікативної компетентності, оволодіння необхідним комунікативним досвідом у нагоді стануть психолого-педагогічні та рефлексивні тренінги. Не можна забувати і про педагогічну практику, до основних змістових складових якої бажано вводити додаткові завдання, орієнтовані на активізацію майбутніх учителів до взаємодії і спілкування не лише з молодшими школярами, а й з їхніми батьками, шкільними вчителями, методистами, психологами.

Проведений нами аналіз наукових джерел засвідчив, що компетентнісний підхід набуває сьогодні домінуючого значення, перетворюючись на концептуальне підґрунтя стратегії освітньої галузі. Основні його ідеї полягають у перенесенні акцентів із змісту навчання на його результати, переході від знань до розвитку особистості. Одну з ключових компетентностей становить комунікативна компетентність — здатність до визначення мети комунікації, вибору і застосування найбільш ефективної моделі її реалізації залежно від ситуації, вміння емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими, продуктивно здійснювати це спілкування, регулювати міжособистісні відносини.

Підвищенню ефективності формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи сприятиме запровадження «навчання в дії», що передбачає широке застосування різноманітних активних та інтерактивних методів навчання, внесення відповідних додаткових завдань у зміст педагогічної практики. Перспективи подальших досліджень пов'язані з визначенням структури комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, окресленням та характеристикою її складових.

ДЖЕРЕЛА

1. Авво Б.В. Методология компетентностного подхода в высшем образовании [Электронный ресурс] / Борис Вольдемарович Авво. — Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/978.htm>
2. Волкова Н.П. Комунікативна компетентність як основа професіоналізму майбутнього соціального педагога / Н.П. Волкова // Вісник Запорізького національного університету. — 2012. — № 1(17). — С. 148–152.

3. *Вторнікова Ю.С.* Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Юлія Сергіївна Вторнікова. — Одеса, 2013. — 322 с.
4. *Ермаков Д.С.* Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : дис. ... доктора пед наук : 13.00.01 / Дмитрий Сергеевич Ермаков. — М., 2009. — 405 с.
5. *Зеер Д.Ф.* Компетентностный подход к образованию / Д.Ф. Зеер // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 23–30.
6. *Коваль Л.В.* Технологічні карти у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи / Л.В. Коваль // Початкова школа. — 2005. — № 5. — С. 37–42.
7. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологи. — 2004. — № 5. — С. 3–12.
8. *Митина М.Л.* Психология профессионального развития / М.Л. Митина. — М. : Флинта, 1998. — 200 с.
9. *Мусатов С.О.* Педагогічна комунікація: психологічні витоки та особливості / С.О. Мусатов // Освіта і управління. — 1999. Т. 3. — № 3. — С. 47–52.
10. *Пільчук Т.В.* Формування самоосвітньої компетентності. Методи та проблеми / Т.В. Пільчук // Управління школою. — 2008. — № 6. — С. 11–14.
11. *Савченко О.П.* Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О.П. Савченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. — 2010. — № 3. — Режим доступу : <http://www.intellect-invest.org.ua>
12. *Сисоєва С.О.* Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективи впровадження / С.О. Сисоєва // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 6. — С. 15–26.
13. *Хуторской А.В.* Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителя / Андрей Викторович Хуторской. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 320 с.

REFERENCE

1. *Avvo B.V.* Metodologiya kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii / Boris Voldemarovich Avvo // [Elektronniy resurs]. — Rezhym dostupa : <http://www.emissia.org/offline/2005/978htm>
2. *Volkova N.P.* Komunikativna kompetentsiia yak osnova profesionalizmu maibutnoho sotsialnoho pedahoha / N.P. Volkova // Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. — 2012. — № 1 (17). — s. 148–152.
3. *Vtornikova Yu.S.* Formuvannia profesiyno-komunikativnoi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi vyvchennia fahovykh distsyplin: dis. ... kandidata ped. nauk: 13.00.04 / Vtornikova Yuliia Serhiivna. — Odessa, 2013. — 322 s.
4. *Yermakov D.S.* Pedagogicheskaya kontseptsiya for mirovaniya ekologicheskoy kompetentnosti uchashchikhsya : dis. ... doktora ped nauk : 13.00.01 / Yermakov Dmitriy Sergeevich. — M., 2009. — 405 p.
5. *Zeyer D.F.* Kompetentnostnyi podkhod k obrazovaniyu / D.F. Zeyer // Pedagogika. — 2003. — № 3. — P. 23–30.
6. *Koval L.V.* Tekhnologichni karty u profesiyniy pidhotovtsi maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly / L.V. Koval // Pochatkova shkola. — 2005. — № 5. — S. 37–42.
7. *Lebedev O.Ye.* Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii / O.Ye. Lebedev // Shkolnye tekhnologii. — 2004. — № 5. — S. 3–12.
8. *Mitina M.L.* Psikhologiya professionalnogo razvitiya / M.L. Mitina. — M. : Flinta, 1998. — 200 s.
9. *Musatov S.O.* Pedagogichna komunikatsiia : psikhologichni vytoky ta osoblyvosti / S.O. Musatov // Osvita i upravlinnia. — 1999. T.3. — № 3. — S. 47–52.
10. *Pilchuk T.V.* Formuvannia samoosvitnioi kompetentnosti. Metody ta problemy / T.V. Pilchuk // Upravlinnia shkoloiu. — 2008. — № 6. — S. 11–14.
11. *Savchenko O.P.* Kompetentnsnyi pidkhid u suchasniy vyshchii shkoli / O.P. Savchenko // Pedagogichna nauka: Istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku. — 2010. — № 3. [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : <http://www.intellect-invest.org.ua>
12. *Sysoieva S.O.* Pedagogichni tekhnologii: problemy, poshuky, perspektyvy vprovadzhennia / S.O. Sysoieva // Pedagogika i psikhologhiia profesiynoi osvity. — 2002. — № 6. — S. 15–26.
13. *Khutorskoy A.V.* Razvitiye odarennosti shkolnikov : metodika produktivnogo obucheniya: posobiye dlya uchitelya / Andrey Viktorovich Hutorskoy. — M. : VLADOS, 2000. — 320 s.

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва

УДК 37.015.3:81'23

Н.М. Громова,

доцент кафедри англійської мови Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат психологічних наук

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ

Громова Н.М.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ

Стаття присвячена психологічним особливостям формування мовної особистості у процесі перекладу та інтерпретації іншомовних текстів. Іншомовна компетентність передбачає рівень професіоналізму особистості та володіння певними навичками, що входять до кола її компетенції. Виявлено, що процеси перекладу та інтерпретації іншомовних текстів характеризуються суб'єктивним баченням перекладачем мовної норми, інтуїцією та лексичною чутливістю, активною участю перекладача у творчій комунікації з автором. Встановлено, що під час перекладу іншомовного тексту відбувається формування мовної свідомості та мовної особистості читача, зумовлене розумінням та прийняттям картини світу іншої нації, а також збагачення її власного мовного поля та моделі світу.

Ключові слова: інтерпретація, іншомовні тексти, компетентність, мовна особистість, переклад.

Hromova N.M.

LANGUAGE PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN TEXTS INTERPRETATION AND TRANSLATION

The article deals with psychological peculiarities of the language personality development in the process of foreign texts translation and interpretation. Foreign language competence comprises the level of the personality's professionalism and skills within the scope of the competence. It is found out that the processes of foreign texts translation and interpretation are characterized by the translator's subjective vision of the language norms, as well as his intuition and lexical sensitivity, active participation in creative communication with the author. It is determined that while foreign text translation language conscience and language personality of the reader are formed according to the understanding and the world view perception as well as enrichment of the own language environment and the model of the world.

Key words: interpretation, foreign texts, competence, language personality, translation.

Громова Н.М.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ВО ВРЕМЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ПЕРЕВОДА ИНО- СТРАННЫХ ТЕКСТОВ

Статья посвящена психологическим особенностям формирования языковой личности в процессе перевода и интерпретации иностранных текстов. Иноязычная компетентность предполагает уровень профессионализма личности и владение навыками, которые входят в круг ее компетенции. Виявлено, что процессы перевода и интерпретации иностранных текстов характеризуются субъективным восприятием переводчиком языковой нормы, интуицией и лексической чувствительностью, активным участием переводчика в творческой коммуникации с автором. Установлено, что во время перевода иностранного текста происходит формирование языкового сознания и языковой личности читателя, а также обогащение его собственного языкового поля и модели мира.

Ключевые слова: интерпретация, иностранные тексты, компетентность, перевод, языковая личность.

Питання мовної компетентності цікавить багатьох дослідників у галузі психології, лінгвістики, соціології та інших наук завдяки процесам глобалізації та культурно-мовного зближення народів, так званого діалогу культур, який відбувається зараз у суспільстві. Культурна гетерогенність суспільства породжує низку питань стосовно міжкультурної комунікації, зокрема проблеми перекладу або перекодування повідомлення іншою мовою. Питання розуміння й передачі інформації безпосередньо пов'язане з проблемою інтерпретації повідомлення. У межах компетентнісного підходу в освіті питання навчання основ перекладу та інтерпретації текстів іноземною мовою набуває важливого значення, оскільки доступність до інформації іноземною мовою та вміння нею користуватись сприяє професійному та особистісному розвитку студентів. Таким чином, художній текст становить особливу наукову проблему з точки зору його розкодування, осмислення, інтерпретації.

Серед досліджень, присвячених особливостям мови, перекладу, інтерпретації та мислення, на особливу увагу заслуговують роботи В. Артемова, Л. Бархударова, Б. Беляєва, Є. Верещагіна, І. Зимньої, І. Карпова, В. Комісарова, О. Леонтьєва, О. Лозової, Я. Рецкера, Н. Чепелевої, А. Швейцера. Хоча питання адекватності перекладу, інтерпретації іншомовних текстів та їх розуміння вивчається дослідниками протягом декількох десятиліть, проте багатоаспектність та складність взаємозв'язку цих процесів відкриває нові перспективи для подальших досліджень. Зокрема, недостатньо вивченою залишається проблема психологічних особливостей інтерпретації та перекладу іншомовних художніх текстів.

Метою даної роботи є виявлення основних психологічних особливостей формування мовної особистості під час інтерпретації та перекладу іншомовних текстів. Головними завданнями вважаємо: 1) розглянути компетентнісні складові мовної особистості; 2) проаналізувати психологічні особливості інтерпретації та перекладу іншомовних текстів; 3) встановити психологічні чинники формування мовної особистості під час інтерпретації та перекладу іншомовних текстів.

Уміння розуміти та перекладати іншомовні тексти, з одного боку, потребує, а з іншого, сприяє розвитку іншомовної компетентності. Але, насамперед, треба визначитись з розрізненням понять «мовна компетенція» та «мовна компетентність».

І. Зимня пропонує розглядати компетенції як приховані психологічні новоутворення, що проявляються у компетентностях. Авторка виділяє компетенції, які відносяться до самої особистості, як суб'єкта діяльності (життєві та культурні цінності, здоров'я, професійний розвиток, розвиток мови і мовлення), компетенції в галузі соціальної взаємодії (існування в сім'ї, колективі, суспільстві,

усне і письмове спілкування), компетенції щодо діяльності людини (пізнання, діяльність, опрацювання інформації, тощо) [3].

Мовну компетенцію розуміють як вроджене знання про мову, потенційне знання мови, правил її функціонування, результат навчальної діяльності. Комунікативна компетенція є складовою мовної компетенції.

Загальними умовами формування мовної компетенції слугують професія, освіта, вік, національність, умови виховання. Компетенція містить коло питань, проблем, галузей, на яких дана особистість добре розуміється і якими вона володіє, а компетентність — це характеристика самої особистості, рівень її обізнаності та професіоналізму з певних питань.

Мовна компетентність — це, насамперед, володіння певною компетенцією в результаті навчання та особистісне ставлення людини до предмету знань; надає індивіду можливість сприймати, розуміти повідомлення і проявляється в мовленнєвому акті — породженні висловлювання, яке, підлягаючи в ході мислення процесам обробки і перетворення, відображає рівень мовної компетентності. Основними складовими іншомовної компетентності є: читання, говоріння, написання іноземною мовою, а також розуміння на слух формального й неформального мовлення.

Під час читання тексту іноземною мовою читач одночасно виступає і перекладачем, тому, сприймаючи текст, пропускає його крізь власну картину світу. У результаті перекладу виявляються такі трансформаційні зміни, як додавання нової інформації і залишення суттєвої інформації поза увагою, звуження поля інтерпретації, а також його розширення у конкретних питаннях. Таким чином, межі правдоподібності і вимислу залежать від компетенції перекладача і його власного вибору, який за ідеальних умов не повинен спотворювати задум автора.

Інтерпретація передбачає переклад смислу повідомлення іншою мовою, тобто надання змісту реаліям інших культур, інтерпретацію історичної події і надання їй смислу з точки зору сучасності.

Якобсон Р. виокремлює інтерпретацію вербальних знаків за допомогою інших знаків всередині мови (внутрішньомовний переклад), інтерпретацію вербальних знаків однієї мови за допомогою вербальних знаків іншої мови (міжмовний переклад) та інтерпретацію вербальних знаків невербальними знаками (міжсеміотичний переклад) [8].

У міжмовному перекладі як виді інтерпретації, намагаючись зберегти смисл повідомлення, закладений в текст автором, і адаптуючи його до культурного і історичного рівня читача та суспільства в цілому, перекладач постійно знаходиться в пошуках компромісу між двома мовами, тому адекватність перекладу та оригіналу є своєрідним

баченням проблеми перекладачем, а також його суб'єктивним баченням мовної норми. Можна стверджувати, що під час творчого перекладу-інтерпретації з'являється «третя мова».

Під час перекладу у мисленні відбувається одночасно два процеси: 1) перехід від однієї мовної послідовності до мовної послідовності в іншій мові; 2) висловлювання перекладача іноземною мовою стосовно певної ситуації на основі знань про неї. На цьому етапі відбувається процес перекодування значень і розуміння авторських смислів або створення нових.

Не треба забувати ще й про таку здатність перекладача, як інтуїція, що допомагає визначити саме той смисл, який важко визначити логічним шляхом. Він залежить від особливої лексичної чуттєвості [2] особи, що сприймає текст. Ця чуттєвість і інтуїція є складним ірраціональним фактором перекладацької компетенції, вони не підлягають логічному поясненню і не мають чітких критеріїв аналізу. Тут місце прояву психологічних факторів.

На слушну думку В. Комісарова, перекладач може дотримуватись смислу вихідного повідомлення у тексті, а може змінювати певною мірою зміст цього повідомлення. Тому переклад та інтерпретація є процесами, які не протиставляються одне одному, а, навпаки, є взаємопов'язаними, що виражається у необхідності здійснення певного переосмислення і переоформлення (інтерпретації) даної інформації ще до початку здійснення перекладу [4].

Під час перекладу важливим є не тільки формальний зміст повідомлення, а і його внутрішній смисл, мета повідомлення, те, що намагався сказати автор своїми словами. При цьому мовна форма висловлювання не завжди, але інколи й зовсім не збігається із вкладеним у нього смислом. Тобто висловлювання, взяте окремо від контексту, співрозмовника і всієї соціокультурної ситуації, в якій воно створювалось, набуває багатьох значень і не є достатньо зрозумілим за межами ситуації. Таким чином, розкриття значень окремих складових тексту не дорівнює розкриттю загального смислу повідомлення. Тому перекладач, з одного боку, повинен донести справжній смисл сказаного, а з іншого, — бере на себе неабияку відповідальність за інтерпретування чужого висловлювання і пред'явлення його в іншому вигляді, на відміну від автора. У цьому випадку перекладач виступає активним учасником творчої комунікації, виконуючи роль помічника в порозумінні між автором і реципієнтом інформації.

З іншого боку, перекладач обмежений рамками, прийнятими у літературно-художній творчості: стилем, жанром, авторським ставленням до персонажів, та іншими, які відсутні у творчості автора, оскільки для нього вони є не рамками,

а його власним вибором. До того ж, історичні епохи творчості автора і перекладача часто різні, і це відбивається на їх світогляді, а отже, і в мові. Складність виявляється ще і в тому, що завдяки багатозначності текстів, залежно від ситуації і різноманітності інтерпретацій цих текстів робиться неможливим створення єдиних чітких критеріїв оцінювання відповідності перекладу оригіналу. Ми вважаємо, що право на існування мають теоретично всі переклади, які самі стають предметом лінгвістичних та психологічних досліджень.

Відомо, що кожна мова і культура відбиває навколишній світ, об'єктивну і суб'єктивну реальність, виходячи з тенденцій і протиріч у самій культурі, поєднуючи весь можливий культурний досвід розвитку певної нації, тому в будь-якій мові немає єдиного конкретного образу інтерпретованої реальності. Оскільки національна картина світу визначає мовну картину світу будь-якої нації, тому важливо пам'ятати, що мова відображає національні особливості народу-носія цієї мови, його дух і ментальність, які не завжди зрозумілі і близькі носіям інших мов і культур. Кожна нація бачить світ по-своєму, тому і інтерпретує зовнішні події та явища інакше, ніж інші нації, тому перекладачу треба серйозно ставитись не тільки до розуміння смислу повідомлення для себе, а й донести його до читача. Перекладаючи іншомовний текст, читачу потрібно зрозуміти і прийняти картину світу іншої нації, яка збагачує його власну і надасть ключ до правильного розуміння іншомовних повідомлень, що відображають свідомість іншого народу. Такий шлях пізнання іноземної культури сприятиме формуванню мовної особистості і, зокрема, формуванню у неї мовної свідомості.

Існує думка про неможливість існування адекватного перекладу взагалі, оскільки це неможливо довести. У цьому полягає постмодерністський релятивізм, який підтверджує, що художній текст має безліч можливих інтерпретацій, і всі вони підходять, тому немає можливості об'єктивно оцінити переклад і встановити його адекватність авторському задуму в тексті оригіналу.

Метою перекладу художнього тексту є створення суб'єктивного образу, реконструкція вкладеного автором задуму. Уміння «мислити образами» є невід'ємною характеристикою професіоналізму перекладача художніх творів.

З психологічної точки зору, перекладаючи текст, кожна людина здійснює: 1) власне індивідуальне прочитання, яке полягає в обробці вхідної інформації та її аналізі; 2) переоформлення згідно норм рідної мови та культури; 3) виробництво вихідного повідомлення.

Враховуючи, що кожна нація, народ, етноси, кожна культура створює свою модель світу, яка відбивається в мові і чітко не усвідомлюється

носіями мови, перекладач художнього тексту намагається вести «діалог культур».

Різниця в моделях світу інших культур помітна під час зустрічі (наприклад, під час перекладу іноземною або з іноземної мови) з реаліями інших культур, які можуть не існувати або існувати в іншому кількісному варіанті. Саме в таких випадках помітна значущість відмінних реалій в певній культурі і, відповідно, в певній моделі світу нації. Принцип «одомашнення» [7], який використовують перекладачі, полягає в заміні іншомовного терміну тим, що є рідним і зрозумілим читачу згідно його культури і, не зберігаючи первісного значення терміну, передає основний настрій і стиль повідомлення. Ми вважаємо, що через читання — перекладання — інтерпретацію художніх творів різних народів і відбувається взаємозбагачення мовного поля народів.

Змальовуючи процес перекладу художнього тексту, Джордж Стайнер поділяє його на чотири етапи, які несуть «психологічне навантаження»: 1) впевненість перекладача у наявності важливих значень у тексті; 2) «агресивне» розшифрування цих значень; 3) впровадження перекладу в іншу культуру, носієм якої є перекладач, при цьому відбувається взаємодія двох культур, що відбивається на картині світу перекладача, а текст перекладу зазнає трансформацій, порівняно з текстом оригіналу; 4) встановлення енергетичного балансу між текстом і перекладачем [9].

Таким чином, слова окремо взятої мови пов'язані певними асоціаціями з предметами, ідеями, реаліями, культурним надбанням окремої нації і, тому, не можуть повністю співпадати за значенням з подібними словами іншої мови, бо несуть у собі історичний досвід цілої нації багатьох десятиліть. Кожна нація розвивається своїм шляхом, проходить свої історичні етапи, і цей шлях відбивається як в культурі, так і в мові, надаючи словам особливих, до кінця зрозумілих лише

носіям цієї мови, значень і смислів. Отже, людина мислить тими категоріями, які належать до її рідної мови, і на їх основі будує власну картину світу. У процесі інтерпретації художнього тексту читач вбачає смисли, виходячи зі світоглядів свого часу, своєї епохи, особливо це стосується текстів минулих часів, коли настрої, віра і сподівання автора отримали перевірку історією і надали читачу нове висвітлення тогочасних ідей.

Отже, з кожним історичним поворотом, новим етапом людської історії прочитання і розуміння тексту змінюється, смисли оновлюються, розширюються, збагачуються, підтверджуючи теорію існування багатьох інтерпретацій і неможливості зупинитись на єдиній правильній інтерпретації тексту.

Підсумовуючи вищезазначене, варто підкреслити, що мовна компетентність як характеристика мовної особистості уособлює рівень її професіоналізму та володіння певними навичками, що входять до кола її компетенції. Основними складовими іншомовної компетентності є види мовної діяльності: читання, говоріння, написання іноземною мовою, а також розуміння на слух формального й неформального мовлення. Процеси перекладу та інтерпретації іншомовних текстів характеризуються суб'єктивним баченням перекладачем мовної норми, інтуїцією та лексичною чуттєвістю, активною участю перекладача у творчій комунікації між автором та читачем. Під час перекладу іншомовного тексту відбувається формування мовної свідомості та мовної особистості читача, зумовлене розумінням та прийняттям картини світу іншої нації, а також збагачення її власного мовного поля та моделі світу.

Вважаємо перспективним подальше вивчення питання збагачення мовного досвіду особистості, зокрема питання розвитку її критичного мислення та діалогічної взаємодії з текстовою інформацією.

ДЖЕРЕЛА

1. Бархударов Л.С. Уровни языковой иерархии и перевод / Л.С. Бархударов // Тетради переводчика. — № 6. — 1969. — С. 65.
2. Валгина Н.С. Теория текста. Учебное пособие / Н.С. Валгина. — М. : Логос, 2003. — 228 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 5 мая. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. — М. : Высшая школа, 1990. — 253 с.
5. Мирам Г.Э. Профессия: переводчик / Г.Э. Мирам. — К. : Ника-Центр, 2001. — 160 с.
6. Олександренко К.В. До питання про психологічну сутність іншомовної комунікативної компетенції / К.В. Олександренко, Ю.В. Якимчук, К.В. Дубовий // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Психологічні науки. Серія 12, Вип. 16(40). — Київ, 2007. — С. 72–77.
7. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыт о переводе / Перев. с итал. А.Н. Ковалю. — СПб. : «Симпозиум», 2006. — 574 с.

8. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода / Р. Якобсон // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. — М., 1978. — С. 16–24.
9. Steiner George. After Babel: Aspects of Language and Translation. — London ; Oxford&New York : Oxford University Press, 1975. — Second Edition 1992. — 538 p.

REFERENCES

1. Barkhudarov L.S. Urovni yazykovoi ierarkhii / L.S. Barkhudarov // Tetradi perevodchika. — № 6. — 1969. — S. 65.
2. Valgina N.S. Teoriya teksta. Uchebnoye posobiye / N.S. Valgina. — M. : Logos, 2003. — 228 c.
3. Zimnyaya I.A. (2006). Klyuchevye kompetentsii — novaya paradigma rezultata sovremennogo obrazovaniya. [Elektronnyi resurs] / I.A. Zimnyaya // Internet zhurnal «Eidos». — 2006. — 5 maya. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
4. Komissarov V.N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty). M. : Vysshaya shkola, 1990. — 253 s.
5. Miram G.E. Professiya: perevodchik / G.E. Miram. — K. : Nika-Centr, 2001. — 160 s.
6. Oleksandrenko K. V. Do pytannia pro psychologichnu sutnist insomovnoi komunikativnoi kompetentsii / K.V. Oleksandrenko, Yu.V. Yakymchuk, K.V. Dubovyi // Naukovyi chasopys NPU imeni Drahomanova. Psykhologichni nauky. Seriya 12, Vyp. 16(40). — Kyiv, 2007. — S. 72–77.
7. Eko U. Skazat pochti tozhe samoye. Opyty o perevode / Perv. S ital. A.N. Kovalya. — SPb. : «Simpozium», 2006. — 574 s.
8. Yakobson R. O lingvisticheskikh aspektakh perevoda / R. Yakobson // Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoy lingvistike. — M., 1978. — S. 16–24.
9. Steiner George. After Babel: Aspects of Language and Translation. — London ; Oxford&New York : Oxford University Press, 1975. — Second Edition 1992. — 538 p.

Рецензент — кандидат педагогічних наук, доцент Д.В. Ольшанський

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьєва

В.Р. Міляєва,

завідувач НДЛ культури лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор психологічних наук, доцент

КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Міляєва В.Р.

КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглянуто роль компетентісно зорієнтованого підходу у розвитку професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Визначено його місце у вітчизняній та європейській концепціях професійної освіти. Висвітлено розбіжності між існуючими та необхідними моделями становлення професійної компетентності студентів. Вказано внутрішні детермінанти професійного становлення та складові потенціалу, які визначають професійне зростання індивіда. Встановлено відповідність між основними детермінантами професійного становлення та критеріями особистісної зрілості людини. Проведено дослідження рівня сформованості професійних планів студентів залежно від ступеня їх залучення у професійну діяльність. Встановлено, що професійна діяльність під час навчання формує у студентів реалістичні професійні плани та розвиває здатність до рефлексії здібностей, які регулюють навчальну діяльність. Підкреслено роль ВНЗ у формуванні професійної компетентності.

Ключові слова: компетентісно зорієнтований підхід в освіті, особистісний підхід, компетентність, професійна компетентність, суб'єктність особистості, майбутній фахівець, професійне становлення, професійна саморегуляція.

Miliaieva V.R.

COMPETENCE-ORIENTED APPROACH IN HIGHER EDUCATION AS BASIS OF SUBJECTIVITY DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF FUTURE SPECIALIST

The article discusses the role of competence-oriented approach in the development of professional competence of university students. It outlines the place of competence-oriented approach in Ukrainian and European concepts of education, and shows the differences between current and required models of professional competence development. The article defines internal determinants of professional development and components of professional growth. It also demonstrates the correspondence between the main determinants of professional development and criteria of personal maturity. It studies professional activity involvement impact on the development of students' career plans. It finds out that professional activities while learning develop students' realistic professional plans and promote reflection of their own potential for learning activities. It emphasizes the role of the university in the development of professional competence.

Key words: competence-oriented approach, personal approach, competence, professional competence, subjectivity of personality, future specialist, professional development, professional self-regulation.

Міляєва В.Р.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматривается роль компетентностно-ориентированного подхода в развитии профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений. Определено его место в отечественной и европейской концепциях профессионального образования. Найден расхождения между существующими и необходимыми моделями становления профессиональной компетентности студентов. Указаны внутренние детерминанты профессионального становления и составляющие потенциала, определяющие профессиональный рост. Установлено соответствие между основными детерминантами профессионального становления и критериями личностной зрелости. Проведено исследование уровня сформированности профессиональных планов студентов в зависимости от степени их вовлечения в профессиональную деятельность. Установлено, что профессиональная деятельность во время учебы формирует у студентов реалистичные профессиональные планы и развивает

способность к рефлексии способностей, регулирующих учебную деятельность. Подчеркнута роль ВУЗа в формировании профессиональной компетентности.

Ключевые слова: *компетентностно-ориентированный подход в образовании, личностный подход, компетентность, профессиональная компетентность, субъектность личности, будущий специалист, профессиональное становление, профессиональная саморегуляция.*

Компетентнісно зорієнтований підхід (компетентнісний підхід) у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу — «це дієвий освітній інструмент розвитку особистості, спрямований на активне та конструктивне входження людини у сучасні суспільні процеси, досягнення високого рівня власної самореалізації, життєвої компетентності та професійного успіху» [6, 11].

Наразі у вітчизняній вищій освіті активно здійснюється перехід від класичної, знаннево-просвітницької та технологічної парадигми до сучасного, особистісно зорієнтованого підходу до навчання (спрямованого на розкриття, розвиток та реалізацію особистісного потенціалу людини, її духовних потреб та інтересів). Процес підготовки компетентного фахівця є головним у проблематиці професійної освіти. Компетентність, як властивість особистості, набуває все більшої актуальності у зв'язку з постійною трансформацією соціального досвіду, створенням найрізноманітніших різновидів авторських педагогічних систем, модернізацією професійного середовища та зростанням рівня вимог соціуму до фахівця.

Проведені дослідження виявили, що на сучасному ринку праці потрібні фахівці з іншим, набагато ширшим, аніж тільки пізнавальним, набором якостей і можливостей, які, по суті, і визначають компетентність людини. Можна бути обізнаним, але абсолютно некомпетентним [16, 8–15]. Відтак, у формуванні фахівця-професіонала, актуальним завданням є така підготовка, результатом якої виступає здатність сприймати ринкові перетворення, легко адаптуватися до змін у житті, розвивати власну компетентність.

Компетентнісно зорієнтований підхід реалізується у загальному контексті європейських тенденцій трансформації професійної освіти, де компетентності розглядаються як особистісні утворення, що містять інтелектуальні, емоційні і моральні складові, які повинні бути сформовані у процесі навчання й включають знання, вміння, досвід та поведінкові моделі особистості.

Водночас, останнім часом виявлено суперечності між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним з особистісно-професійною підготовкою фахівця, та усталеною практикою, яка зорієнтована переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій. Сучасна фахова освіта вимагає принципової перебудови педагогічної діяльності викладачів, яка повинна проявлятися в їхній спроможності безперервно

формувати, поповнювати, зберігати й інтенсифікувати власний педагогічний досвід та активно передавати його майбутнім фахівцям.

Майбутній фахівець — це індивід зі сформованою професійною компетентністю, спроможний мобільно аналізувати різні ситуації, гнучко реагувати на динаміку в соціальному, культурному і економічному житті суспільства, здійснювати ефективну комунікацію, самовдосконалюватись протягом усього життя.

З іншого боку вітчизняний і зарубіжний досвід засвідчує невпинний пошук нових концептуальних підходів до структурування і прогнозування навчально-виховних систем, які надавали б пріоритет компетентнісно зорієнтованому підходу. Ми вважаємо, що він є оптимальним у сучасних умовах, оскільки сприяє розвитку життєтворчості та суб'єктності особистості у процесі вирішення проблемних завдань, з розв'язання яких складається життя і професійна діяльність людини.

Запровадження компетентнісного підходу щодо освіти країн Європи було ініційовано міжнародною комісією ЮНЕСКО, і основні принципи цього підходу визначені у доповіді «Освіта для XXI століття». Згідно цього документа освіта має допомогти людству навчитися жити разом, навчитися пізнавати, навчитися діяти і навчитися жити.

Навчитися жити разом — означає виховувати толерантність, розуміння іншого та відчуття взаємозалежності; формувати готовність для здійснення спільних справ та проєктів; усвідомлювати потреби та погляди інших людей, розуміти інші моделі та технології життя; формувати повагу до позиції партнерів у ситуаціях, коли виникають принципові розходження, уміти врегульовувати конфлікти; вивчати та цінувати інші культури, визначати значущість свободи поглядів та переконань, розвивати культуру спілкування та вміння вести конструктивний діалог тощо. Життєтворчість передбачає здатність та готовність людей, що мають несхожі життєві стратегії, відмінні моделі життя, різні життєві проєкти, життєві цілі, завдання та плани, жити разом.

Навчитися пізнавати (отримувати знання). Така діяльність передбачає ефективне поєднання загальної культури особистості із умінням учитися, здобувати необхідний життєвий досвід, можливість користуватися неперервною освітою. Це означає оволодіння мистецтвом пізнання та

самопізнання, оволодіння «вічними істинами», формування необхідного рівня професійної компетентності, достатнього для життя в конкретних культурно-історичних умовах, розуміння філософської сутності життя, формування здатності до наукового узагальнення емпіричних фактів та побудови життєвих прогнозів.

Навчитися діяти (працювати). Передбачає формування компетентного ставлення до життя, трудової діяльності та власної професії, становлення культури життєвого та професійного самовизначення, оволодіння методами ефективної соціальної взаємодії, освоєння сучасних економічних, політичних, психологічних, правових знань, формування здатності до їхнього узагальнення та систематизації; оволодіння техніками продуктивної трудової діяльності за обраною професією, розвиток проблемного, творчого та критичного мислення, оволодіння навичками соціальної роботи та відповідального ставлення до власної діяльності та її наслідків.

Навчитися жити. Це передбачає формування спроможності особистості діяти незалежно, свідомо, передбачаючи, прогнозуючи майбутнє, визначаючи власну життєву стратегію та життєві проекти. Це означає оволодіння методами рефлексії, діалогу з собою та оточуючим світом; усвідомлення власної життєвої місії, здійснення вірних життєвих виборів, зокрема професійних; усвідомлення власного потенціалу, смислу буття; формування особистісної суб'єктності.

Суб'єктність особистості ми розуміємо як активність у напрямку зміни себе (внутрішніх факторів: усунення внутрішнього дисбалансу, зростання психологічного потенціалу, переосмислення індивідуального досвіду) та зовнішнього світу. Суб'єктність людини пов'язана з її спроможністю перетворювати власне життя, змінювати його у напрямку досягнення успіху та повноти буття. Вона може проявлятися як ситуативно, так і набувати сталої форми суб'єктно-вчинкової активності — суб'єктогенезу.

Суб'єктогенез є процесом переходу психологічних потенціалів особистості у динамічний активний стан. Його механізмом є актуалізація потреби в автентичності, наявності смислу життя, самореалізації і життєтворчості. Це зумовлює виникнення вчинкової мотивації і оптимізує суб'єктну активність. «Суб'єктогенез — це формування нової метапрограми, основними блоками якої є прийняття власного «Я» в реальному просторі і часі, спрямованість до розуміння власної сутності — «Я» глибинного (до аутентичності), і усвідомлення себе — свого «Я» як єдиного ініціатора і діяча, який втілює в життя те, що вважає особистісно цінним» [12, 102].

У науковій психології виділяються певні властивості трансформації «Я-концепції» у напрямку суб'єктогенезу. Серед них провідне місце посідає

прагнення до автентичності, під яким ми розуміємо намагання бути собою, реалізовувати власну сутність, а не приймати нав'язані чужорідні образи «Я» заради досягнення певного соціального статусу. До інших властивостей відносять: виявлення вищого сенсу життя і його персоніфікації — втілення цього сенсу у життєдіяльність через самореалізацію та суб'єкт-суб'єктні стосунки з іншими [18, 111]. Саме спрямованість до автентичності зумовлює вибір суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що проявляється в сукупності таких переконань і ставлень: довіра до світу, відмова від загроз та претензій на свободу інших, тактика індивідуального підходу до людей, спрямованість на соціальну взаємодію, готовність до зміни стилю індивідуальних реакцій у залежності від вимог ситуації.

Отже, формування суб'єктності особистості студента відбувається в процесі життєдіяльності і під впливом певних внутрішніх і зовнішніх чинників. До основних внутрішніх чинників (детермінант) зростання рівня суб'єктності традиційно відносять образ майбутнього, «Я-концепцію», реалізацію особистісних потреб. До зовнішніх чинників відносять: соціальне прийняття та схвалення, успішність, конгруентність образів «Я»-реального та «Я»-ідеального тощо.

Однак життя молоді особи нерідко ускладнюється певними проблемами, деривацією об'єктивних потреб, неуспіхом у навчанні та міжособистісних стосунках тощо. Все це може призводити до змін у психічному стані і виникнення негативних новоутворень, які закріплюються у структурі індивідуального досвіду (СІД) молоді людини. У критичній ситуації названі структури залишаються незавершеними. Будучи, по суті, протилежним явищем до суб'єктогенезу, незавершені СІД виконують функцію метапрограм і «запускаються» одразу в ситуації, де вони можуть бути реалізовані: стрес, криза, неуспіх тощо.

Наприклад, якщо молода людина отримала досвід, який можна назвати «Я неуспішний», «Я нікому не потрібний», «До мене всі погано ставляться», і він не був осмисленим і завершеним у вигляді формування певних ставлень і прийняття рішень, то подібна СІД буде «притягувати» досвід неуспіху, неприйняття, поганого ставлення. Подібна ситуація може повторюватися знову і знову, доки негативний досвід не отримає осмислення і не здобуде свого місця в системі ставлень особистості. Але то вже буде виявлення нового значення і прийняття через трансформацію «Я-концепції» у позитивному напрямку із зростанням рівня суб'єктності. Завершення актуалізованих незавершених СІД також потребує задіяності інших позитивних СІД, розширення самосвідомості, підвищення рівня саморозуміння, самооцінювання, самоприйняття, іншими

словами, це потребує перебудови «Я-концепції» із введенням нових функціональних зв'язків між позитивними і негативними структурами. За умови позитивних психологічних змін, зростання рівня суб'єктності, відбувається підпорядкування егоїстичних, руйнівних спонукань альтруїстичним, соціально орієнтованим, формується позитивна динаміка індивідуальної свідомості молодшої людини [13, 152].

Отже, у процесі підготовки майбутніх фахівців зростає рівень їхньої суб'єктності й відбувається функціональна перебудова особистості, яка приводить до формування особистості професіонала [14, 107]. На думку О. Саннікової, становлення професіонала є складним і багатоплановим, але воно завжди містить два паралельні напрямки: індивідуальний процес розвитку і процес саморозвитку особистості в професійній діяльності. Суттєвий вплив, що забезпечує динаміку означених процесів, відбувається у ході самостійного пошуку професійного шляху, визначення особистої позиції, стратегії і стилю професійної діяльності.

Професійне становлення майбутнього фахівця відбувається у процесі професійного навчання. Ефективному професійному навчанню сприяють: «а) на імперативному рівні — навчання, набуття професійних знань; б) на змістовно-особистісному — формування професійно важливих якостей та мотивацій; в) на формально-динамічному — складання індивідуального стилю діяльності» [15, 36]. Навчальний процес, спрямований на формування особистості професіонала, має бути динамічним, гнучким, включати різноманітні варіативні компоненти — закладати основи для безперервної освіти та саморозвитку.

Проте у контексті проблеми професійного становлення найбільший інтерес для нас становить питання про внутрішні детермінанти та потенціали саморозвитку майбутнього фахівця. До внутрішніх детермінант відносяться:

- актуальні минулі та очікувані стани людини;
- актуальні та прогнозовані стани зовнішнього середовища;
- цілеспрямовані впливи, що вироблені системою саморегуляції;
- випадкові внутрішні системні процеси;
- цілеспрямовані та випадкові процеси у зовнішньому середовищі [8, 89–116].

Розглянемо найважливіші потенціали людини, які визначають її особистісне та професійне зростання [1;3;4;5].

Інтелектуальний потенціал. Включає сукупність інтелектуальних можливостей, здібностей, пов'язаних із пізнанням навколишньої дійсності, власного внутрішнього світу та професійного середовища. Сюди також відноситься продуктивність, гнучкість, креативність, аналітичність,

лабільність і адаптивність як сукупність кількісних і структурних характеристик інтелектуального ресурсу людини. Підтвердженням фактом є те, що недостатній інтелектуальний потенціал виступає серйозним бар'єром для здійснення цілеспрямованих змін у поведінці та діяльності. Це пов'язано із обмеженнями при створенні адекватних образів реальності та їх переробці в ході операцій мислення. Обмежений інтелектуальний потенціал викликає труднощі адаптації до змін зовнішнього середовища: проблемним стає пізнання сутності того, що відбувається, усвідомлення та розуміння перебігу подій і фактів, і як наслідок — неадекватна реакція на них.

Комунікативний потенціал. Розглядається як інтегроване психологічне утворення, що обумовлює можливості людини до встановлення і підтримки контактів, отримання і передачі інформації, здійснення впливу на поведінку інших людей. Комунікативний потенціал характеризує сформовану у конкретної людини структуру ділових і міжособистісних зв'язків, яка визначається переважним типом взаємодії з навколишнім середовищем, особливостями соціальної перцепції, комунікативними навичками і уміннями продуктивного спілкування та взаємодії. До складових комунікативного потенціалу також відноситься і сенситивність, що забезпечує чутливість до малопомітних особливостей ситуації, дозволяє справлятися із труднощами і сприяє реалізації свідомих змін.

Вольовий потенціал. Відіграє регулятивну роль у детермінації майже всіх професійно значимих феноменів і проявляється у таких поведінкових ситуаціях, як відповідальність і проблема вибору; визначення моменту початку, регуляції та припинення активності; регуляція станів свідомості; рефлексія цілей та мотивів. Вольовий потенціал включається в тих ситуаціях, коли людина діє активно, свідомо, реалізуючи власну програму змін.

Я-концепція. Провідний визначальний механізм розвитку особистості, який включає уявлення про Я-реальне та Я-ідеальне, бажане. Уточнення Я-концепції обов'язково приводить до оптимізації завдань особистісного і професійного зростання. Робить їх більш конкретними, цілеспрямованими та мотиваційно підкріпленими. До Я-концепції можуть відноситись характеристики емоційно-вольової регуляції, мотивації, окремі психічні процеси чи їхні комплекси. Особливе значення у процесі професійного вдосконалення має самооцінка, на основі якої формується ставлення людини до життя, життєві цілі та стратегії їхнього досягнення. Зокрема встановлено, що висока самооцінка є характерною для людей із сильною нервовою системою та потужною вольовою регуляцією, а низька самооцінка здебільшого формується у людей із слабкою нервовою

системою. Загалом, нестійка, занижена самооцінка блокує присвоєння професійних знань, навичок і умінь, негативно впливає на успішність і надійність професійної діяльності, провокує нейротизм та знижує стресостійкість.

У процесі аналізу психологічної теорії нами було встановлено відповідність між основними детермінантами професійного становлення та критеріями особистісної зрілості людини. Серед цих критеріїв слід виокремити такі: відкритість як можливість вийти за межі себе і через діалогічне спілкування стати більш досконалою особистістю (О. Ухтомський, Т. Флоренська); соціально-схвалені особистісні цінності (відповідальність за свій життєвий шлях та конкретні вчинки) (І. Бех, А. Маслоу, І. Мануха, Р. Мей, В. Роменець, Т. Титаренко); вільний вибір власної стратегії розвитку та поведінки (О. Асмолов, М. Бобнева, І. Кон, В. Петровський). Процеси професійного становлення та набуття особистісної зрілості є взаємозалежними і взаємодоповнюючими, особлива роль у їхньому формуванні належить професійній саморегуляції.

Поняття професійної саморегуляції дедалі більше пов'язується з підвищенням професіоналізму, ефективності професійної діяльності, працездатності тощо [7, 9]. Відмічається домінантна роль професійної саморегуляції у подоланні професійних стресів та конфліктів, прийнятті оптимальних рішень, вирішенні проблемних і кризових ситуацій, досягненні професійного успіху й набутті професійної активності [10; 11].

Професійна саморегуляція починає привертати увагу психологів-науковців як категорія самоуправління, зокрема у процесі моделювання життєвих та професійних перспектив або планів [2; 17; 19; 20]. Особливого значення вони набувають у різних сферах життя студентів. Ми розглядаємо моделювання як дієвий спосіб усвідомлення студентами своєї ролі у професійному становленні та ставленні до подій власного життя.

З метою виділення зв'язків між рівнем професійного становлення та реалістичністю життєвих планів у молоді нами було проведено дослідження студентів 4 курсу факультету менеджменту Академії муніципального управління (Київ, 2008). Загальна вибіркова сукупність — 100 осіб. Усіх учасників експерименту ми розділили на 3 групи за ознакою залученості до професійної діяльності: 1) студенти, які тільки навчаються; 2) студенти, які навчаються і працюють не за спеціальністю; 3) студенти, які навчаються і працюють за спеціальністю.

Дослідження студентів, які лише навчаються (1 група), показали наступне. Провідними вміннями для цих студентів є навчальні («дослідницька діяльність») та загальнопрофесійні уміння («організаторські вміння»). Серед референтних

осіб у сфері професійної діяльності називалися «викладачі», «науковий керівник».

Уявлення про майбутні професійні плани у респондентів 1 групи носить узагальнений характер. На перше місце ці студенти виносять такі категорії, як «Професійна діяльність», зокрема уміння «працювати за спеціальністю», «зарекомендувати себе як спеціаліст» та «Навчальна діяльність» і уміння «розвиватися в науковій діяльності».

Для групи студентів, які навчаються і працюють не за спеціальністю, домінуючим також виявилась категорія «Професійна діяльність» і навчальні вміння — «уміння креативно виконувати поставлені завдання». Разом із тим ми відмітили зростання кількості загальнопрофесійних умінь («знаходити підхід до людей» тощо). У референтному колі представників 2 групи у сфері професійної діяльності також переважають особи зі сфери навчання («куратор», «науковий керівник») але з'являються орієнтації на людей, пов'язаних зі сферою їх практичної діяльності («директор підприємства», «тренер-наставник»).

Найвищий рівень сформованості життєвих планів проявили респонденти групи 3, які навчаються і працюють за спеціальністю. Так, на перше місце вони винесли категорії «Професійна діяльність» та «Сімейний стан», що свідчить про об'єктивну реструктуризацію їхніх ціннісних орієнтацій. Для цих студентів важливими виявилися як загально професійні уміння («спілкуватися з людьми»), так і власне професійні («контроль та оцінка діяльності персоналу» тощо).

На відміну від попередніх груп, у коло осіб, референтних у професійній діяльності, представники 3 групи включили «колега», «директора», «робочий колектив», до нього не увійшли «викладачі» та «наукові керівники». Це може бути наслідком того, що переважну частину свого часу студенти проводять не у ВНЗ, а у трудовому колективі, тому для них важливішою є думка людей, пов'язаних із професійною діяльністю.

Узагальнюючи отримані результати, робимо висновок, що у студентів, які навчаються і працюють за спеціальністю, плани на майбутнє найбільш сформовані та пов'язані, власне, з професійною діяльністю. У їхніх життєвих планах переважають категорії «Саморозвиток», «Професійна діяльність», («відпрацювання професійної майстерності») та «Матеріальне становище» («стабільна заробітна плата»). Цей факт засвідчує прямий зв'язок між високим рівнем професійного становлення та реалістичністю життєвих планів. А це, у свою чергу, знаходить відображення у рефлексії здібностей, які займають провідне місце у структурі ціннісної регуляції навчальної діяльності студентів.

Описаний досвід засвідчує особливу роль ВНЗ у підвищенні рівня підготовки і формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців:

спроможності мобільно реагувати на запити практиків і, водночас, зберігати свою місію, запровадження нових форм та методів, відповідно особливостей сучасної соціокультурної ситуації і завдань оновлення системи професійної освіти.

Компетентісно зорієнтований підхід складає загальний модус особистісно зорієнтованої парадигми освіти. Під впливом реалізації компетентісного підходу розвивається суб'єктність особистості як характеристика її активності. Суб'єктність молодого людини пов'язана з її спроможністю перетворювати власне життя, змінювати його у напрямку професійного самовизначення та досягнення життєвого успіху.

Професійне становлення майбутнього фахівця також забезпечується комплексом певних умов і характеристик навчального процесу: безперервністю і дискретністю, оптимальним рівнем використання способів впливу на інтелектуальну та особистісну сфери майбутнього фахівця.

Отже, основним вектором наших подальших наукових розвідок ми вважаємо моделювання інноваційної системи професіоналізації вищого навчального закладу, яка б стимулювала цілеспрямоване формування необхідних умінь і навичок, відкриття та осмислення нових рівнів професійно-психологічних якостей і властивостей майбутнього фахівця.

ДЖЕРЕЛА

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К.А. Абульханова // Психология : Журн. высш. экономики. — 2005. — Т. 2. — № 4. — С. 2–21.
2. Абульханова-Славская К.А. Философская концепция С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. — М. : Наука, 1989. — 247 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. — М. : Наука, 1974. — 380 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М. : Наука, 1980. — 420 с.
5. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. — М. : Мысль, 1976. — 158 с.
6. Життєва компетентність особистості : наук.-мет. зб. / за ред. Л.В. Сохань. — К. : Богдана, 2002. — 320 с.
7. Карамушка Л.М. Актуальні напрямки організаційного розвитку вищих навчальних закладів / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. — Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. — К. : Вид-во «А.С.К.», 2009. — Ч. 23. — С. 3–9.
8. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 5. — С. 3–22.
9. Модели и методы управления персоналом: Российско-Британское учебное пособие / Под ред. Е.Б. Моргунова. — М. : ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2001. — 464 с. — (Серия «Библиотека журнала «Управление персоналом»).
10. Музика О.Л. Ціннісна регуляція суб'єктної активності особистості / О.Л. Музика // Наукові записи Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. — К. : Главник, 2005. — Вип. 26, в 4-х томах, Т. 3. — С. 163–168.
11. Пасниченко А.Э. Проблема ценностной регуляции научной деятельности студентов вузов / А.Э. Пасниченко // Научный часопис НПУ імені М.П. Драгоманова : зб. наукових праць. — К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. — № 6(30). — Ч. I. — С. 298–318. — (Серия № 12. Психологічні науки).
12. Психологія праці та управління: зб. наук. пр. V Всеукр. наук.-практ. конф. (19 груд. 2008) / М-во праці та соц. політики України, АПН України, Ін-т підготовки кадрів держ. служби зайнятості України; за заг. ред. О.В. Киричука. — К. : ІПК ДСЗУ, 2008. — 197 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с.; Т. 2. — 328 с.
14. Санникова О.П. Психологические контуры личности: форма и содержание / О.П. Санникова // Актуальні проблеми соціальної психології та педагогіки : мат. Всеукр. наук.-практ. конф. «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». — К. : Либідь, 2006. — С. 105–115.
15. Саннікова О.П. Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій) [Текст] : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Саннікова Ольга Павлівна. — Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 1996. — 50 с.
16. Семенова А.В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посіб. / А.В. Семенова. — О. : Черкасов, 2006. — 130 с.

17. Сохань Л.В. Жизненный путь личности: Вопросы теории и методологии соц.-психологического исследования / Л.В. Сохань. — К. : Наук. думка, 1987. — 279 с.
18. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : Монография. — К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. — 404 с.
19. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості / Т.М. Титаренко. — К. : Марич, 2009. — 232 с.
20. Ткач Р.В. Поняття професійної кар'єри у психології менеджменту, її види та динаміка розвитку / Р.В. Ткач // Збірник наукових праць (Психологічні науки). — Бердянськ : БДПУ, 2005. — № 2. — 213 с.

REFERENCES

1. Abulkhanova K.A. Printsip subyektu v otechestvennoy psikhologii / K.A. Abulkhanova // Psikhologiya : Zhurn. vyssh. ekonomiki. — 2005. — T.2. — № 4. — S. 2–21.
2. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Filosofskaya kontseptsiya S.L. Rubinshteyna / K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A.V. Brushlinskiy. — M. : Nauka, 1989. — 247 s.
3. Ananyev B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya / B.G. Ananyev. — M. : Nauka, 1974. — 380 s.
4. Andreyeva G.M. Sotsialnaya psikhologiya / G.M. Andreyeva. — M. : Nauka, 1980. — 420 s.
5. Aseyev V.G. Motivatsiya povedeniya i for mirovaniya lichnosti / V.G. Aseyev. — M. : Mysl, 1976. — 158 s.
6. Zhyttieva kompetentnist osobystosti: nauk.-met. zb. / za red. L.V.Sokhan. — K. : Bohdana, 2002. — 320 s.
7. Karamushka L.M. Aktualni napriamky orhanizatsiynoho rozvytku vyshchych navchalnykh zakladiv / L.M. Karamushka // Aktualni problemy psykholohii. — T. 1 : Orhanizatsiyna psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia : zb. nauk, prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. — K. : Vyd-vo «A.S.K.», 2009. — Ch. 23. — S. 3–9.
8. Lomov B.F. K probleme deyatel'nosti v psikhologii / B.F. Lomov // Psikhologicheskii zhurnal. — 1981. — T.2. — № 5. — s. 3–22.
9. Modeli i metody upravleniya personalom : Rossiysko-Britanskoye uchebnoye posobiye / Pod red. Ye.B. Morgunova. — M. : ZAO «Biznes-shkola «Intel-Sintez»», 2001. — 464 p. — (Seriya «Biblioteka zhurnalov «Upravleniye personalom»»).
10. Muzyka O.L. Tsinnisna rehuliatsiia subiektnoi aktyvnosti osobystosti / O.L. Muzyka // Naukovi zapysy Instytutu psykholohii imeni H.S.Kostiuka APN Ukrainy / Za red. Akademika S.D. Maksymenka. — K. : Hlavnuk, 2005. — Vyp. 26, v 4-kh tomakh, t.3. — s. 163–168.
11. Pasnichenko A.Ye. Problema tsennostnoy regul'yatsii nauchnoy deyatel'nosti studentov vuzov / A.Ye. Pasnichenko // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova.: Zb. naukovykh prats. — K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. — № 6 (30). — Ch. I. — s. 298–318. — (Seriia № 12. Psykholohichni nauky).
12. Psykholohiia pratsi ta upravlinnia: zb. nauk. pr. V Vseukr. nauk.-prakt. konf. (19 hrud. 2008) / M-vo pratsi ta sots. polityky Ukrainy, APN Ukrainy, in-t pidhotovky kadrov derzh. sluzhby zayniatosti Ukrainy; za zah. red. O.V. Kyrychuka. — K. : IPK DSZU, 2008. — 197 s.
13. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii: v 2 t. / S.L. Rubinshteyn. — M. : Pedagogika, 1989. — T. 1. — 488 s; T. 2. — 328 s.
14. Sannikova O.P. Psikhologicheskiye kontury lichnosti : for ma i sodержaniye / O.P. Sannikova // Aktuani problemy sotsialnoi psykholohii ta pedahohiky : Mat. Vseukr. nauk.-prakt. konf. «Tendentsii rozvytku psykholohii v Ukraini : istoriia ta suchasnist». — K. : Lybid, 2006. —S. 105–115.
15. Sannikova O.P. Emotsiynist u strukturi profesiynykh vlastyvostei osobystosti (na prykladi predstavnykhv sotsionomichnykh profesiy) [Tekst] : Avtoref. dys... d-ra psykhol. nauk : 19.00.01 / Sannikova Olha Pavlivna ; Kyivskiy un-t im. Tarasa Shevchenka. — K., 1996. — 50 s.
16. Semenova A.V. Rozvytok profesiynoi kompetentnosti fakhivtsiv zasobamy paradyhmalnoho modeliuvannia (interaktyvnyi treninh): Navch.-metod. posib. / A.V. Semenova. — O. : Cherkasov, 2006. — 130 s.
17. Sokhan L.V. Zhiznennyi put lichnosti: Voprosy teorii i metodologii sots.-psikhologicheskogo issledovaniya / L.V. Sokhan. — K. : Nauk. Dumka, 1987. — 279 s.
18. Tatenko V.A. Psihologiya v subyektnom izmerenii: Monografiya. — K. : Vidavnychiy tsentr «Prosvita», 1996. — 404 s.
19. Tytarenko T.M. Suchasna psykholohiia osobystosti / T.M. Tytarenko. — K. : Marych, 2009. — 232 s.
20. Tkach R.V. Poniattia profesiynoi kariery u psykholohii menedzhmentu, yii vydy ta dynamika rozvytku / R.V. Tkach // Zbirnyk naukovykh prats (Psykhologichni nauky). — Berdiansk : BDPU, 2005. — № 2. — 213 s.

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терентьева

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

ІСТОРІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ HISTORY OF NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGICAL THOUGHT

N.O. Terentieva,

Doctoral of Higher Education Institute of National Academy of Pedagogical Science of Ukraine,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

DESIGNING THE CONTENT OF THE COURSE “WORKING WITH ARCHIVAL / HISTORICAL SOURCES”

The article presents the lecture block (main issues of study) of educational training program and the main issues of providing the tasks of archival practice. It emphasizes that the subject of study of the course is theoretical and practical basis of sources studies, historical sources, archival science, and work with archival funds. These factors are the basis for the study and training for teaching subjects of historical and pedagogical direction, processing materials for the training and writing historical research and educational works, focus undergraduates on historical aspects of professional activity, introduce the rules of work in archives, and technology of work with historical sources. It is outlined the content of the following modules: 1. Sources Studies as the Science of Historical Sources. 2. Technology of Work with Archival (Historical) Sources. The goal of teaching the following discipline is development of the culture of historical thinking. This course will help undergraduates to learn the peculiarities of professional activity of the teacher of the university as well as to adapt to the future professional career in high school.

While mastering the discipline master can acquire the following competences: capacity for analysis, mapping, comparison of educational events, identify valuable educational practices; ability to use theoretical knowledge and practical skills of organizing and conducting scientific and educational research; the ability to use the cultural heritage of the Ukrainian people in the process of education; ability to use theoretical knowledge and practical skills in the use of communication technologies, oratory and rhetorical communication for the implementation of business communication in the professional sphere.

N.V. Morze,

Vice-Rector on Informational Technologies,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

O.P. Buinytska,

Head of the IT in Education Laboratory,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

HOW TO CREATE MASTER'S ICT-COMPETENCE

Competence approach is a key of methodological tool to implement the objectives of the Bologna process. The model of the ICT competence of masters, based on the approach laid by UNESCO, we present as a matrix in which the main activities are specified, while stressing the particular aspect of activities associated with the knowledge and skills to use ICT in solving various problems, and the level of ICT on each of these activities. Formation of Masters' ICT competence is divided into three levels: basic (first year undergraduate), advanced (Bachelor) and professional (Master). Each of specified levels of ICT competence inherent master certain knowledge and skills. For the measurement of formation of knowledge and skills levels the article describe the specialized tools that will assess the ability of students to work with data during solution specially selected tasks. In order to test developed tools to determine the formation of the ICT competence of masters among master students of BGKU testing was conducted. The results of the monitoring the formation of ICT competences confirms the need for compliance and enforcement of corporate standards of ICT competence of University masters. Since the formation of the ICT competence of masters occurs during the learning process, and in the classroom, it requires both the necessary and sufficient conditions for this process. The key is the creation of university educational environment that will help all the participants improve the training process, intensify educational process and prepare skilled professionals who are going to meet the requirements of the modern labor market.

N.V. Morze,

Vice-Rector on Informational Technologies,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

A.B. Kocharian,

Methodist of the ICT Competences Center,
Research Laboratory of Education Informatization,
Borys Grinchenko Kyiv University

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHING STAFF. HISTORICAL DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL APPARATUS FORMATION

The article is about the development of the conceptual apparatus of information and communication competencies of teaching staff of the University since 70s of the XX century to the present. It presents the timeline of research information and communication competence in the European educational environment. It analyzes national research of information and communication competence. It is proved that this subject is under study. The article describes the model of corporate standard of information and communication competences of teaching staff of the modern university, based on the relevant recommendations of UNESCO and the European framework of information and communication competence 2.0 and takes into account

the activities of teaching staff in the context of Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education. These standards define three levels: basic, advanced and professional. Each level is given appropriate indicators and metrics. According to the developed model the article describes the content of the corporate standard of information and communication competences of teaching staff at the Borys Grinchenko Kyiv University.

L.B. Palamarchuk,

Professor of Pedagogy Theory and History Department,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

S.M. Babiichuk,

Head of Section "GIS in Geography",
Methodist of KPEI "Kyiv Minor Academy of Sciences of Student Youth"

GEOINFORMATION COMPETENCE IN RESEARCH ACTIVITIES OF SENIOR STUDENTS — MEMBERS OF THE KYIV MINOR ACADEMY OF SCIENCES OF STUDENT YOUTH

The use of Geographic Information Systems and Geographical Information plays a key role in human activities today. GIS is widely applied in everyday life by many of the services we rely on. It is one of the fastest growing use of computer technologies and is a fundamental part of modern geography. Modern education is based on the practical use of knowledge, a component of which is the formation among school students specific competence. Study of geoinformation systems in high school is based on geoinformation competence. The definition of this concept is multifaceted as it contains a set of competences that a student should possess. The article discusses the development of geoinformation competence of students at the section "Geographic Information Systems in Geography" at the Kyiv Minor Academy of Sciences.

It is carried out the analysis of the essence of the concept "geoinformation system". The prospects for the development of the new directions of the Geographic Information Systems within the framework of geographical studies are proposed. Essence, methodological bases, contradictions and prospects for integration processes in the geography and Geographic Information Systems are examined. GIS is a tool that is being used extensively by researchers, scientists and administrators to inform decision making about real issues. Educators are now investigating innovative approaches to use GIS in learning / teaching environment.

I.I. Tryhub,

Junior Research Fellow of Osvitology Research Laboratory,
Borys Grinchenko Kyiv University

EXPERTS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN EDUCATION

Today the most urgent problem is for mation of professional competence of a specialist who will gain effective methods of counseling and expertise. Accordingly, the problem of expert professional training in the field of education is becoming more important for the Ukrainian education system. Based on the organization of training programs for training experts in the field of education, of course, has to rely the competence approach. Competence is an integrated personality characteristic, expressed in a person's ability to perform specific professional activities within accepted standards.

The author of the article gives the definitions of such concepts as "competence", "professional competence", "competence approach in education"; analyzes the foreign professional's competence model in the development of the education system; groups the professional competences in the development of the education system; defines general requirements applicable to the professional competence of the expert in the field of education: personal qualities of expert, communicative competence, methodological and methodical literacy, professional training of the expert, practical experience.

Competence approach is the basis of organization the programs on training of experts in the field of education. Competence approach focuses on educational outcomes, which are considered not as the amount of knowledge but as the human capacity to act successfully in different situations. The problem of the development of the Ukrainian model of professional competence of experts in education will become a key topic in our further scientific exploration.

A.V. Briukhanova,

Lecturer of the Department of Design, Institute of Arts,
Borys Grinchenko Kyiv University

HISTORICAL DYNAMIC OF INCREASING PROFESSIONAL COMPETENCE LEVEL OF FUTURE SPECIALISTS IN GRAPHIC DESIGN

The article is devoted to the indication of the main problems of increasing professional competence of specialists in graphic design in higher institutions.

Today the main task of the national education system is its improvement. We need to improve education perfectly to reach international educational standards. It requires training of highly professional staff on the competence-based approach, technical support, development of effective methods in theory and practice of professional training, introduction information technology, and, perhaps, additional investment that would ensure fast solving these problems.

The sphere of designer's activity becomes wider, because it is enriched with new ideas and technologies. Designer specialties become more difficult for study and mastering. Basic principles of the successful mastering of designer's profession are comprehension of all the subtleties of fundamental education, mastering of the most complicated methods and techniques which specialist needs. Using experience of the leading world design schools, their principles, ideas and technologies should form the basis for the system of design training.

The professional studies of students-designers in higher educational establishments, as practice shows, are often taken to one-sided, narrowly directed study of every object separately, without the account of specific of some specialties — for example, method of book design as integrating activity between several disciplines.

Using experience of design pioneers in Ukraine, it is necessary to develop the collaboration of Ukrainian higher educational establishments with leading schools in Europe, USA, Japan, and in other developed countries of the world on all levels. Such collaboration can bring much benefit for development, upgrading and semantic content of education. It would be also very useful to organize a partnership at the level of publishers to carry out industrial practice for students not only in national but also in foreign publishing companies and in advertisings agencies.

To reach the necessary level of competence it is important for student to get practical experience in modern multiprofile publishing company with possibility of professional self-realization during his study.

M.M. Halytska,

Senior Researcher of Osvitology Research Laboratory,
Borys Grinchenko Kyiv University,
PhD in Pedagogical Sciences

REALIZING OF COMPETENCE-BASED APPROACH TO FUTURE SPECIALISTS' COMMUNICATIVE CULTURE

The article deals with the competence-based approach to education, in which system-educational aim is recognized as the development of the younger generation capacity for effective activity. The main task of education today is to teach young people creatively and productively, interact with society and thus achieve the status of full and competent citizens consistently and gradually create the conditions for acquiring individual vital competences. They provide our future specialists of the labor market oriented skills in today's society, cyberspace, labor market, promote further education. We believe that one of the most important professional qualities of future specialist is communication ("communicative competence").

The author analyzes the content of the concepts "competence" and "competency"; shows that there are different interpretations of these concepts in literature, although sometimes they are identified. The author defines communicative competence of future specialists as integral quality of personality that is inherent in a common culture of communication and its specific manifestations in professional activities. It is defined

components of future specialists' communicative competence: foreign language communicative competence, professional competence, strategic and social competences.

Thus, communicative competence of higher institutes students refers to the personality's integral quality which synthesizes a general culture of communication and its specific manifestations in professional activities. We believe that communicative competence promotes personal success and will enable the personality to participate effectively in many social spheres.

Y.V. Hryshchuk,

Junior Research Fellow of Osvitology Research Laboratory,
Borys Grinchenko Kyiv University

COMPETENCE-ORIENTED PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN POLAND

The article deals with professional competences, which should master future teachers in the Republic of Poland. It analyses the groups of professional competences according to the standard of professional competences of the teachers of the modern Polish school, such as: pragmatic competences, competences of interaction, communicative competences, creative competences, information and media competences. It describes the basic competences of Polish school teacher, highlighting by the national and the Polish scientists, such as: praxeological, communicative, teaching, social, educational, creative, praxeological, communicative, informational and media. It focuses on sociocultural competence and the need of information technology education of teachers of all directions in future teachers training. Polish scientists consider sociocultural competence of the teacher pointing to his personal characteristics such as openness, assertiveness, social responsibility and critical reflection, and availability of appropriate competences of the specialists who efficiently integrate into their future professional activity.

In Poland much attention is paid to information technology education of teachers who in the future will shape the next generation, passing not only the ability of their subject area, but primarily forming attitudes towards the life and the world in which information technologies play an important role. Therefore, in information education of teachers the formation of professional competences is crucial. Professional competence of teachers is an integrated concept that unites following components: personality's outlook and professional skills (knowledge and skills) in the implementation of health care, diagnostic-prognostic, educational, developmental, teaching, training, communicational, organizational, educational, controlling, educational aspects of its operations and continuous improvement. The article deals with the problem of raising the professional competence of future teachers. The integration of Poland into the EU promotes the program of increasing the level of competences of teachers and effective adaptation of the regulatory framework to Western European standards.

T.H. Dyba,

Head of Department of Physical Culture and Sports Skills,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Candidate of Science in Physical Education and Sports, Associate Professor

COMPETENCE-BASED APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING

Ukraine officially declared its intention to reform higher education in accordance with the European Higher Education Area (EHEA) standards and guidelines, as a result of the accession in 2003 to the Bologna Process, which was appropriately reflected in the new Law of Ukraine "On Higher Education". The modern standards of the European Higher Education provide student-centered training, which is based on competence approach to the educational programs development and implementing and the full integration of National Qualifications Frameworks.

The structure of the European Qualifications Framework is taken as the basis for the development and adoption of the National Qualifications Framework being a tool for comparison, verification and recognition of qualifications which enables to correlate the knowledge and skills gained by specialist in educational institutions around the world.

An important way of National Qualifications Framework adoption strategy is development of each area of professional standards, which include a detailed description of the requirements for the results and quality of its staff functions within a particular type of professional activity and which is realized in certain competences.

The definition of professional standard is based on such concepts as "work content" and "conditions of its implementation". This is why the employers are the first who should determine what competencies and skills an employee should have and only then the Ministry of Education and Science of Ukraine together with leaders of all levels educational institutions are to develop educational standards.

In nowadays conditions of extremely dynamic modern labor market the cooperation of educators and employers in creating and implementing educational programs has a key role. The idea of providing to students the maximum chances to get the first place in the labor market is put as a basis of European Higher Education Area new paradigm of learning introduction (student- centered training) involves empowering learners, developing new approaches to teaching and learning curriculum that reflect the practical side of implementing competency approach in higher education.

The essence, scientific and methodological foundations of a new approach to developing and implementing educational programs and student-centered training (student-centered approach) were formulated within analytical-research Bologna project "Tuning". There are two types of competences which are examined both academic (professional) competences (subject specific competences) and generic competences (transferable skills).

The content of the specialists in physical education professional competence includes both invariant and variable competences. The invariant professional competences determine knowledge on issues of general pedagogical nature. The variable competences are special requirements for specialist knowledge that determined by the characteristics of professional activity.

L.V. Kozak,

Senior Researcher of Osvitology Research Laboratory,
Borys Grinchenko Kyiv University,
PhD in Pedagogical Sciences

COMPETENCIES OF PRESCHOOL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FUTURE TEACHER IN INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITIES

Mastering innovation and professional competence of future teachers enrich and change the self. This approach makes it possible to conclude that the solution problem of future teachers training innovative professional activity includes resolving question of the interaction of future teachers with innovative information, innovative production, innovative technologies, innovators and innovation, in which there is mutual interchange, mutual enrichment and self-development.

We came the following conclusions during our study: integral indicator of the quality of education is competence, defined not just as the sum of knowledge and skills, but also describes the human ability to mobilize the knowledge and experience in a particular situation; competence is the result of education, self-education and self-development of future specialists.

It is determined by individual experience and ability of human, his desire for continuous self-education and self-improvement, creative attitude to the deal; innovative teacher's professional competence in preschool education and psychology is viewed as an integrated quality, dynamic combination of knowledge, understanding, skills and abilities of the person, ensuring the success of innovative professional activity focuses on the development innovative personality of student and innovative professional and personal self-development teacher.

The components of innovation and professional competence are value-motivational, cognitive, research, design, organizational and communicative, reflexive competencies, which are regarded as essential for the success of the teacher activity in modern conditions.

They are closely interdependent; each subsequent competence is productive only if previous formed sufficient. Innovative and professional competence reflects the willingness and ability of teacher to professional advice innovative pedagogical function in accordance with the educational standards in society, the need in ongoing professional self-education and self-development.

O.M. Kuzmenko,

Junior Researcher of Osvitology Research Laboratory,
Borys Grinchenko Kyiv University

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE WHILE CO-OPERATIVE LEARNING

It is analyzed the realization of the idea of co-operative learning during the studying of the course "Philosophy of Education"; it is characterized the main methods and forms that are used; it is defined that philosophy co-operative learning facilitates the development of the communicative competence by intensification the cognitive, emotional and evaluated, behavioral aspects.

The principles of the philosophy of "co-operative learning" were used during seminars and lectures that acquired:

- problematic — students in their subgroups constantly solved various tasks, formed a comprehensive approach to the problems, made reasonable conclusions;*
- dialogic communication, which was in both form — external and internal (individual work);*
- features of play — it was used the methods of brainstorming and blitz games for the purpose to intensify the communication and thought processes of students;*
- synergy through cooperation.*

Application of the basic ideas and principles of the philosophy co-operative learning while studying the course "Philosophy of Education" helped intensify among students the basic aspects of communication: communicative, perceptual and interactive. Tested strategies such as "Student Team Learning", "Jigsaw", "Learning Together" revealed their effectiveness in the formation of the main components that make up the structure of communicative competence, namely:

- cognitive — students received theoretical knowledge of the basic rules, principles and patterns of interpersonal communication;*
- emotional evaluation — students encouraged to exercise and awareness of their own interests and aptitudes that determine their communication;*
- behavioral — students acquired practical skills and abilities (eg, to carry on dialogue, to share responsibilities, reasonably express their points of view, to persuade, to resolve conflicts, to take part in debate, etc.).*

O. V. Martynchuk,

Head of the Department of Special Psychology, Correction and Inclusive Education,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor

CONTENT AND STRUCTURE OF FUTURE SPEECH THERAPIST'S PROFESSIONAL COMPETENCES

The article justifies the actuality of the development of educational programs in future teacher-speech therapists' training on competence-based approach; identifies a pressing social need in correctional education specialists, capable of performing in a professional manner different activities in terms of special educational institutions as well as in comprehensive environment.

It offers the content and structure of graduate's professional competences which are the basis for new educational programs in the field of study / specialization "Correctional Education (Speech Therapy)" with additional specialty "Inclusive / Integrated Education" on Bachelor and Master degree. It presents professional competences which are to be formed on Bachelor and Master's degree of education.

Based on the analysis of scientific literature and own scientific studies it is presented general structure of professional competence of Bachelor and Master of Special Education.

The total structure of professional competence of Master of Special Education includes the following components: general professional competence, competence in individual psychological sphere (professional value); in remedial teaching, logodiagnostic, logocorrectional, diagnostic and analytical advisory; in research, teaching, cultural, educational, organizational and managerial activities (leadership, management and teamwork); in the organization and implementation of inclusive education. Much attention is paid to the essence of the concept of "professional competence of teacher-speech therapists in inclusive education" as an integrated personality trait of future teacher-speech therapists.

T.M. Pliachenko,

Head of the Instrumental Mastery Department, Institution of Art,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

STRUCTURE AND CONTENT OF MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCES

The article analyzes the regulations laying down the professional requirements to graduates of the higher educational establishments, their production functions and professional competences. The author of the article has defined the essence, structure and content of music teacher's professional competences. Professional competence describes the readiness to perform professional functions and the ability to apply knowledge skills and experience of music and educational activities acquired during training in the new conditions; integrates general professional and specialized-professional (vocational) competence; reveals the level of professional competences according to educational and qualification characteristics of the music teacher.

The article analyzes the production functions and professional competences of the music teacher. The main professional functions are the following: research, projective and structural, organizational, management, technological, control, predicting, and technical. Professional competence are the following: music theory, vocal and choral, instrumental performing, music informational and technological. It characterizes the objective and subjective factors that influence the efficiency of vocational training and further professional activity of the music teacher. It studies personal competences of the music teacher (personal qualities, abilities, individual psychological features, working style, creative image, etc.). It determines the axiological component of the professional competence of the music teacher, manifested in the ability of the intellectual, aesthetic and spiritual development characterized by a positive attitude to professional activity and aspiration for professional self-improvement.

V.V. Proshkin,

Head of Scientific-Methodological Research Center, Research Projects and Programs,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ANALYSIS OF REAL PRACTICE OF FORMATION FUTURE TEACHERS' RESEARCH COMPETENCE

The article deals with the essence of the characteristics of subjects and objects of educational process at university. Innovations in the field of education are the factors of the research competence. The main functions of research competence have been singled out. The analysis of a real practice of formation future teachers' research competence has been presented. Thus majority of students do not show special interest to research work on the base of particular necessities. Students think that this process is not as important as it can be for profession of pedagogue and that is why they are insufficiently convinced of research competence and necessity of its development. Not all students take pleasure in own research work, students aim at achieving scientific results only in the limits of academic subjects.

Future teachers' insufficient competency as to realization of research activity which foresee presence of theoretical knowledge within professional disciplines, organization of students' research activity, idea of logics and stages of scientific cognition, structure and logics of scientific research, experience of immediate research activity, decision methods knowledge of scientific tasks, and also conditions of their use have been singled out. Teachers' opinion study concerns graduating students' readiness to organize and carry out a research activity. It affirms its indispensable condition for modern teacher's work. Simultaneously majority of respondents define their research competence as insufficient. They connect it with the absence of purposeful training to research activity at universities.

Efficient mechanisms development of increasing future teachers' research competence accordingly to demands of modern university system need to be further investigated.

N.V. Stadnik,

Associate Professor of the Department of Elementary Education and Natural and Maths Sciences Methodology of the Pedagogical Institute,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Candidate of Pedagogical Sciences

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S COMMUNICATIVE COMPETENCE: ACTUALIZATION OF PROBLEM

The article deals with the importance of introduction of competence approach in the educational process at higher school. Competence-based approach gives the opportunity to solve the problem in combination of theoretical knowledge with the proper types of practical activity, foresee the ways of its realization. Growing as the conceptual subsoil of strategy in educational industry, this approach orients on transferring accents from maintenance to the results, from knowledges to person's development. It proves that one of the key competence is a communicative competence — capacity to determinate the purpose of communication, choose and use the most effective model of its realization according to the situation, ability to choose and implement emotional tone in the interaction with others, to carry out this intercourse, to regulate interpersonal relations. Communicative competence foresees understanding the value of communication for professional activity which removes positively the system of values of communicative knowledge and determines purposeful activity of individual in relation to its mastering, understanding of necessity of self-cognition as communicative person (own advantages and disadvantages), awareness of ethics norms and rules of communicative co-operation by means of verbal, nonverbal, computer communication, implementation of own communicative actions and making decisions; it is the formed set of generalized communicative skills and developed emotional intellect. The problem of development of future primary school teacher's communicative competence gains actual importance. According to communicative competence primary school teacher achieves high results in professional activity, develops effective relationships with children, establishes partner relationships with their parents, and aims communicative process to solve educational problems. The article presents possible areas of application of the model "studying in activity" for the development of future primary school teacher's communicative competence. The substantive provisions of the model "studying in activity" — "studying through experience" means structured study process of personal experience in solving real task, in solving the problem (experience realization) which can be useful for development of future primary school teachers' communicative competence according to introduction of active and interactive methods in the process of study.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PSYCHOLOGICAL SCIENCES

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ THEORETICAL PSYCHOLOGY

N.M. Hromova,

Associate Professor of the English Department,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Candidate of Psychological Sciences

LANGUAGE PERSONALITY'S DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN TEXTS INTERPRETATION AND TRANSLATION

The article deals with a language personality's development in the process of foreign texts interpretation and translation. The aim of the work is to define essential psychological peculiarities of a language personality's

development in the process of foreign texts translation and interpretation. The main tasks of this work are: 1) to scrutinize a language personality's competence elements; 2) to analyze psychological peculiarities of foreign texts translation and interpretation; 3) to define psychological factors of a language personality's development in the process of foreign texts translation and interpretation. Foreign language competence elements are analyzed and comprise the level of the personality's professionalism and skills within the scope of the competence. It is stated that the processes of foreign texts translation and interpretation are characterized by the translator's subjective vision of the language norms. Thinking is considered to control two simultaneous processes: a transition from one language order of words to the order in another language and the translator's expression of the ideas on the basis of his knowledge of the situation. The translator's intuition and lexical sensitivity are viewed as an irrational factor of his competence. Translation and interpretation of foreign texts are regarded as interrelated processes and involve the translator's active participation in creative communication with the author. It is established that during a foreign text translation the reader's language conscience and the language person are formed. This is conditioned by the necessity to understand and accept another nation's picture of the world during the foreign text translation. Psychological peculiarities of a translation process comprise such stages as the translator's individual reading and finding significant meanings in the foreign text, the text transformation according to the translator's mother tongue and cultural norms, the final text production. The historical, cultural, linguistic and personal factors are deemed important in foreign texts perception, understanding and interpretation.

V.R. Miliaieva,

Head of the Culture of Leadership Laboratory,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor

COMPETENCE-ORIENTED APPROACH IN HIGHER EDUCATION AS BASIS OF SUBJECTIVITY DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF FUTURE SPECIALIST

The article highlights the problem of subjectivity of personality (which is considered as the core competence) development of future specialist through higher education process which includes competency-oriented approach. The competence-oriented approach is a common mode of the personality-centered paradigm of higher education. Implementation of the competence-oriented approach impacts on development of subjectivity of personality as the component of the activity. Young person's subjectivity relates to his ability to transform his own life moving to the professional self-improvement and life achievement.

We define the competence-oriented approach as modern educational paradigm that promotes personal creativity and subjectivity, generates the capability to accept social transformations, to adapt easily, and to develop own competence. We consider the competence as a personal entity which includes intellectual, emotional, moral components as well as knowledge, skills, experience, and effective behavioral models that should be developed in future specialists through educational process. Future specialist is a person who has his competence established, is able to analyze a variety of situations, to respond flexibly to the dynamics of the social, cultural and economic characteristics of society, to carry out effective communication, and to develop through the personal subjectness improvement.

We consider the subjectivity of personality as capability of person to actively change himself (i.e. his internal factors such as the internal imbalance elimination, the psychological capacity growth, revision of the individual experience) and the outer world. Subjectivity associates with ability of person to transform his own life, to move toward success and fullness of life.

Professional competence of future specialists includes ability to actively respond to life requests and yet to carry the mission, to employ the new forms and methods in accordance to contemporary socio-cultural situation and updated tasks of vocational education. Professional growth of future specialist is ensured by a complex of conditions of the educational process in higher educational institutions, such as continuity and discontinuity, implementation of the optimal methods to impact the intellectual and personal realm of a future specialist.

In our opinion the main vector for further scientific studies should be modeling of the innovation system of the professionalization of higher education institutions which would stimulate purposeful formation of the necessary skills, discovery and reflection of new levels of professional psychological properties and characteristics of future specialists.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабійчук Світлана Миколаївна — здобувач кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, керівник секції «ГІС у географії», методист КПНЗ «Київська Мала академія наук учнівської молоді».

Буйницька Оксана Петрівна — завідувач науково-дослідної лабораторії інформатизації освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Брюханова Ганна В'ячеславівна — викладач кафедри дизайну Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Галицька Майя Михайлівна — старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук.

Гришук Юлія Володимирівна — молодший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Громова Наталія Михайлівна — доцент кафедри англійської мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Діба Тетяна Григорівна — завідувач кафедри фізичної культури та спортивної майстерності Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат наук з фізичного виховання, доцент.

Козак Людмила Василівна — старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук.

Кочарян Артур Борисович — методист центру ІКТ-компетенцій науково-дослідної лабораторії інформатизації освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Кузьменко Ольга Миколаївна — молодший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Мартинчук Олена Валеріївна — завідувач кафедри спеціальної психології, колекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Міляєва Валерія Робертівна — завідувач науково-дослідної лабораторії культури лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, доцент.

Морзе Наталія Вікторівна — проректор з інформатизації навчально-наукової та управлінської діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

Паламарчук Лариса Борисівна — професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

Пляченко Тетяна Миколаївна — завідувач кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент.

Прошкін Володимир Вадимович — завідувач науково-методичного центру досліджень, наукових проєктів та програм Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент.

Стаднік Надія Вікторівна — доцент кафедри початкової освіти та методик природничо-математичних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук.

Терентьєва Наталія Олександрівна — докторант Інституту вищої освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Тригуб Ілона Іванівна — молодший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії Київського університету імені Бориса Грінченка.

ДО УВАГИ АВТОРІВ ПУБЛІКАЦІЙ!

Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка», затверджений як фахове видання з психологічних наук (Бюлетень ВАК України, 2010, № 7), педагогічних наук (затверджено Постановою Президії ВАК України № 1–05/04 від 14.10.2009), виходить двічі на рік.

Починаючи з 2014 року (з № 21) передбачено друкування за такими напрямками:

Педагогічні науки:

- методологічні основи педагогічної освіти;
- історія вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки;
- педагогічна компаративістика;
- педагогічна інноватика;
- соціальна педагогіка.

Психологічні науки:

- теоретичні основи психології;
- практика психологічної допомоги.

Науковий редактор — Малихін Олександр Володимирович, доктор педагогічних наук, професор.

Відповідальний за відбір статей — Терентьєва Наталія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент.

ВИМОГИ ЩОДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

1. Автори надсилають:

а) на електронну пошту журналу pedosvita@kubg.edu.ua відредагований текст статті, що відповідає вимогам пп. 3, 4 (без нумерації сторінок), довідку про автора, скановані копії рецензій (витягу з протоколу засідання кафедри) з рекомендацією до друку (див. чинні вимоги до рецензування);

б) поштою один роздрукований примірник за підписом автора, довідку про автора, оригінал рецензії (витягу з протоколу) на адресу: кафедра теорії та історії педагогіки, к. 302, вул. М. Тимошенка, 13-б, м. Київ, 04212.

2. Обсяг статті — від 0,33 до 0,55 авторських аркушів (1 авт. арк. — 40 000 знаків), анотації українською, російською, англійською мовами (обсяг кожної — до 1000 знаків) (див. п. 4), резюме статті англійською мовою.

3. Вимоги щодо змісту статті:

а) стаття повинна відповідати тематиці збірника та сучасному стану науки;

б) структура статті має відповідати вимогам Постанови ВАК України за № 705/1 від 15.01.2003 р., а саме: обов'язково вміщувати такі змістові компоненти: а) постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; б) аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання означеної проблеми; в) формулювання цілей статті (мета, завдання, методи, методологія); г) виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; д) висновки з даного дослідження (відповідно до поставлених завдань) і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Зауважимо, що назва вказаних структурних компонентів статті у тексті не вказується. У разі невиконання або часткового виконання цієї вимоги матеріали розглядатися не будуть.

4. Технічні вимоги щодо оформлення статті:

а) текст подається у текстовому редакторі MS Word OC Windows (версія не нижче 6.0) через одинарний інтервал, шрифт Times New Roman, 14 кегль, абзацний відступ — 1 см, всі поля — 2 см;

б) стаття повинна містити номер УДК, який слід вказувати у лівому верхньому куті першого аркуша статті;

в) порядок розташування матеріалу: у правому верхньому куті вказати ініціали та прізвище, місце роботи автора, вчене звання і науковий ступінь. Назва статті друкується великими літерами симетрично до тексту. Під назвою подаються анотації українською, російською та англійською мовами з обов'язковим перекладом назви статті, ПІБ автора та ключовими словами (5—10), за якими розміщується текст статті. Схеми та малюнки прив'язувати до тексту та групувати у відповідному масштабі.

г) цитування оформлюється у тексті в круглих дужках із зазначенням ПІБ автора та року видання друкованої праці, напр.: (В.Г. Кремень, 2005), посилання на цитовані джерела оформлюються у тексті в квадратних дужках, де перша цифра — номер джерела у списку літератури, а друга — номер сторінки. Номер джерела і номер сторінки відділяються комою, номери джерел — крапкою з комою, напр.: [1, 95–96] [2; 5; 7]. Після статті подається список ДЖЕРЕЛ в алфавітному порядку за наскрізною нумерацією відповідно до чинних вимог; публікації латиницею розташовуються після видань, надрукованих кирилицею. Переклад джерел латиницею оформлюється і розміщується відповідно до чинних вимог;

д) резюме англійською мовою (2000 знаків) має бути розміщено після списку джерел. Належить застосовувати синтаксичні конструкції, притаманні мові ділових документів, стандартизовану термінологію, уникаючи маловідомих термінів та складних граматичних зворотів. **Комп'ютерні переклади не приймаються.**

5. Довідка про автора надається за зразком: прізвище, ім'я, по батькові; повна назва місця роботи, посада, вчене звання, науковий ступінь; домашня адреса; телефон (факс), мобільний телефон; e-mail (обов'язково для своєчасного отримання необхідної інформації); пересилка збірника: так, ні.

6. Вимоги до наукового рецензування:

а) автори рукописів, які не мають наукового ступеня, повинні подати розгорнуту рецензію доктора наук (педагогічних/психологічних залежно від тематичного напрямку статті), завірену у встановленому порядку; висновок організації чи установи (із зазначенням № протоколу і дати) щодо рекомендацій рукопису до друку, підготовлений у встановленому порядку;

б) автори рукописів, які мають науковий ступінь, подають висновок організації чи установи.

УВАГА!

За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідальність несуть автори публікацій.

Статті, які не відповідають зазначеним вище вимогам, редколегією не розглядаються.

Відібрані за технічною відповідністю статті підлягають подальшому науковому рецензуванню.

З повагою,

Редакційна колегія

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: *ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА*

- Психологія
- Педагогіка

Збірник наукових праць № 24

За зміст поданих матеріалів відповідають автори.

Видання підготовлене до друку в НМЦ видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*

Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*

Над виданням працювали: *О.А. Марюхненко, Л.Ю. Столітня,*
Т.В. Нестерова, Н.І. Погорєлова

Поліграфічна група: *А.А. Богадельна, Д.Я. Ярошенко, О.М. Дзень,*
Г.О. Бочарник, В.В. Василенко

Підписано до друку 15.12.2015 р. Формат 60х84/8.
Ум. друк. арк. 14,42. Обл.-вид. арк. 13,75. Наклад 100 пр. Зам. № 5-198.

Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи Серія ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.