

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 371

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Людмила Куликова, Наталя Зіненко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті обґрунтовується модель формування професійної компетентності, досліджуються оптимальні способи аналізу й оцінки мотивації на основі компетенцій, аналізуються перешкоди на шляху до формування компетентності в навчальних закладах. Розглядається одне з ключових понять у сфері психологічної теорії компетентності – розвивальне середовище, сутність якого полягає у створенні умов для виявлення й розвитку талантів. Автори статті доходять висновку, що важливі види компетентностей формуються тільки в зв'язку зі значущими для особистості цілями, у чому істотну роль відіграє громадянська освіта.

Ключові слова:

компетентність; професійна компетентність; професіоналізм; мотивація; розвивальне середовище.

Аннотация:

Людмила Куликова, Наталья Зиненко. Формирование профессиональных компетентностей в учебном заведении. В статье теоретически обосновано модель формирования профессиональной компетентности, исследованы оптимальные способы анализа и оценки мотивации на основе компетенций, проанализированы препятствия на пути формирования компетентности в учебных заведениях. Рассмотрено одно из ключевых понятий в области психологической теории компетентности – развивающая среда, суть которого – в создании условий для определения и развития талантов. Авторы статьи приходят к выводу, что важные виды компетентностей формируются только в связи со значимыми для личности целями, в чем существенную роль играет гражданское образование.

Ключевые слова:

компетентность; профессиональная компетентность; профессионализм; мотивация; развивающая среда.

Resume:

Luidmyla Kulykova, Natalia Zinenko. Formation of professional competences in the educational institution. The article presents the theoretical grounds of forming the model of professional competence; it studies the best ways to analyze and assess motivation on the basis of competence and analyses the obstacles in the formation of competence at educational institutions. The authors dwell on the one of the key notions in the psychological theory of competence, that is the developmental environment which essence is to create conditions for the talent determination and development. The conclusion has been made that important types of competence are formed only in connection with the personality significant purposes where civic society plays a considerable role.

Key words:

competence; professional competence; professionalism; motivation, developing environment.

Постановка проблеми. Сфера педагогічної освіти – це насамперед соціальне замовлення, спрямоване на надання якісних освітніх послуг населенню, на розв'язання проблем державного масштабу. Проте в результаті вивчення критичних відгуків адміністрацій середніх шкіл щодо якості університетської підготовки фахівців, ми дійшли висновку, що традиційний опис підсумків навчання у форматі знань, умінь і навичок не дає змоги цілком оцінити рівень професіоналізму студентів-випускників.

Актуальність питання професіоналізму полягає в тому, що на практиці часто спостерігаються розбіжності між записами в дипломі й фактичними компетенціями молодого фахівця: за однакових умов (вік, освіта, середній бал диплома, посада, яку обіймають) одні службовці досягають значних успіхів, а інші, навпаки, виявляють явну невідповідність посаді, яку вони обіймають. Наявність диплома й гарних оцінок не гарантує випускникові успішної професійної діяльності. Іноді між знаннями та практичною людською діяльністю немає прямої залежності.

У педагогічній літературі практично не міститься чіткої відповіді на питання: «Що значить знати?». Знання відносно, оскільки його можна використати в нескінченно різноманітних видах діяльності. Якість знань залежить як від особливостей пізнавальної діяльності, до якої вони залучені, так і від широти включення цих знань до різних видів діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метою сучасної освіти й одним з пріоритетних напрямків освітньої політики держави є підготовка конкурентоспроможних фахівців, які здатні системно мислити й діяти, яким притаманна творча активність, лідерські якості, які відрізняються ініціативністю та самостійністю, тобто володіють ключовими компетенціями. У зв'язку з цим, термін «компетенція» набуває все більшого поширення в освітньому середовищі. Аналіз психолого-педагогічної літератури (В. Болотов, В. Введенський, Г. Голуб, А. Дахін, І. Зимня, О. Лебедєв, Н. Кузьміна, Г. Селевко, В. Хутмахер, А. Хуторський) засвідчив, що однозначного трактування поняття

«компетенція» немає. Є розбіжності серед учених щодо класифікації та видів компетенцій.

В освітньому середовищі поняття «компетентність» і «компетенція» поширилися лише в 60-70-х роках ХХ століття. У теорію мови поняття компетентності Н. Хомський вводить у 1965 році. На підставі його ідей, висловлених у праці «Аспекти теорії синтаксису», у 70-і роки минулого століття в Америці здійснюється перехід до компетентнісно орієнтованої освіти. Отже, у 1960-1970 рр. вводяться категорії «компетентність» і «компетенція», закладається розуміння сутності цих понять, створюються передумови для розмежування цих термінів, вводиться нове поняття – «комунікативна компетентність». У 1984 році світ побачила робота Джона Равена «Компетентність у сучасному суспільстві». Автор подає розгорнуте визначення поняття компетентності, викладає свої уявлення про природу компетентності, розрізняє види компетентностей і здійснює їх класифікацію. Компетентність трактується Дж. Равеном як «життєвий успіх у соціально значущій сфері» [3, с. 253]. Науковець наводить 39 видів компетентностей, які ототожнює з «мотивованими здібностями», серед яких він виділяє: здатність до самоосвіти, самоконтроль, критичне мислення, готовність до розв'язання складних проблем, упевненість у собі, наполегливість, здатність до спільної роботи, персональна відповідальність та інші [3, с. 281–296].

Ця робота стала поштовхом для дослідників в усьому світі, зокрема й в Україні. Проблеми професійної компетентності присвячені праці таких українських учених, як А. Драгайцев, В. Пасинок, А. Семенов, І. Соколова. Так, А. Драгайцев зазначає, що «професійна компетентність» цілком може проявлятися в учителя, який безпосередньо працює, у процесі самостійної практичної діяльності, але її передумови й окремі аспекти формуються ще в період навчання в педагогічному закладі. Саме тому дуже складний і динамічний процес формування професійної компетентності педагога – це результат його професійної підготовки, яка визначає його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, допомагає активно брати участь в наявному освітньому й соціальному просторі, сприяє професійній і соціальній адаптації» [1, с. 27].

У 1990 році з'являються праці Н. Кузьміної та Л. Петровської, у яких компетентність розглядається як «властивість особистості». Розробкою проблеми компетентності в цей час займаються Л. Алексеева, А. Маркова, Л. Мігіна. Поняття компетентності у роботах цих учених нерозривно переплітається з поняттям професіоналізму. На початку нового тисячоліття, поряд з проблемою визначення поняття компетентності та її видів, постало питання

про співвідношення понять «компетенція» і «компетентність».

І. Зимня розуміє під компетенцією деякі внутрішні, потенційні, приховані знання, уявлення, системи цінностей, які потім виявляються в компетентності людини. А. Хуторський під компетенцією розуміє «соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері». Компетентність, на його думку, – це «володіння відповідною компетенцією, сукупність особистісних якостей учня, зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно-значущій сфері» [5, с. 110]. Учений акцентує увагу на діяльнісній основі компетентності. Компетентність як ситуативно-діяльнісну категорію розглядають такі науковці, як А. Бермус, Г. Селевко, О. Мутовкін, С. Шишов та інші. На думку цих учених, компетентність – це не просто набір знань, умінь, навичок і особистісних якостей, а здатність використовувати їх у конкретній ситуації. Це «ступінь здатності людини включатися в діяльність» [4, с. 21].

Незважаючи на велику кількість проведених досліджень, і дотепер немає єдиного визначення компетентності та моделі її формування. Спостерігається активний пошук аналізу мотивації використання професійних компетенцій.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні системи засобів для оцінки складників нової психологічної теорії компетентності. Завдання дослідження:

- визначити природу й види компетентностей;
- розробити теоретичне обґрунтування моделі формування навчально-професійної компетентності;
- знайти оптимальні способи аналізу й оцінки мотивації на основі компетенцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічній теорії компетентності в оцінці мотивації та здібностей провідну роль відіграють політичні уявлення й очікування, а також особисті цінності. Тому соціальне, громадянське й політичне утворення – це основні розділи у вивченні компетентності. Тривалий час система освіти не пропонувала широкий вибір програм з різноманітними цілями й цінностями. Було поширене гасло про рівність в освіті. Сьогодні можна переконалися в тому, що навчальні заклади різного типу здатні успішно досягати своїх цілей.

Студенти Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького проходять педагогічну практику в школах міста. Для того, щоб проаналізувати, як виявляється компетентність у школі, студентам-практикантам були поставлені питання про те, що їм подобається в роботі, а вчителям шкіл – про те, які якості, на їхню

думку, повинна формувати в учнів освітня система. На питання «Які якості необхідні для виконання роботи, що пропонується молоді?» було отримано такий перелік відповідей:

- здатність працювати самостійно, без постійного керівництва;
- здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою;
- здатність проявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити;
- готовність бачити проблеми й шукати шляхи їх розв'язання;
- уміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу;
- здатність уживатися з іншими;
- здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою, з урахуванням свого досвіду й зворотного зв'язку з оточенням;
- уміння ухвалювати рішення на основі власних суджень.

Практиканти працювали на місцях, де їм доводилося опинятися в ситуаціях спілкування, прогнозування, керівництва, координування дій з колегами; проявляти винахідливість і наполегливість; намагатися зрозуміти людей і соціальні ситуації, орієнтуватися в групових процесах.

Відповідаючи на питання про те, що їм подобається в їхній роботі, студенти зазначили: відповідальність і те, що з ними поведуться як з дорослими й компетентними людьми. Їм подобалося, що вони мають можливість показати себе з найкращого боку й узяти на себе ініціативу, що їх заохочують ухвалювати самостійні рішення й що їхня думка є важливою. На відміну від шкільної рутини, практиканти хотіли самі знаходити рішення в різних складних ситуаціях. Студентам більше подобалося застосовувати на практиці конструктивні види компетентностей, ніж постійно працювати над завданнями, які здавалися їм нецікавими і, на їхню думку, не приносили користі ані їм самим, ані учням. Вони відкрили для себе можливість проявляти перераховані вище види компетентності на високому рівні. Виявилось, що робота – це зовсім не марудна справа, якою її вважають багато викладачів шкіл і вищих навчальних закладів.

Незважаючи на загальний оптимістичний результат, приблизно четверта частина практикантів не була задоволена своєю роботою. Тому завдання вищої школи полягає в необхідності озброїти молодих людей практичними навичками: умінням планувати, упевненістю в собі, ініціативністю, здатністю вчитися за власним бажанням і здатністю орієнтуватися в будові й функціонуванні соціальних структур.

Компетентність – це не тільки інтелект. Багато її компонентів в останню чверть століття

не отримували належної уваги з боку працівників вищої освіти. Компетентність охоплює не тільки здібності, а й внутрішню мотивацію, яка не входить до поняття здатності як така. У минулому педагоги й дослідники ставилися до цього мотиваційного компонента навіть з більшою зневагою, ніж до фактора здатності. Але саме він має слугувати відправною точкою в процесі виявлення й оцінки компетентності.

Підкреслимо, що види компетентності можуть бути перенесені з однієї категорії цінностей на іншу. Якщо певний вид компетентності розвивався в процесі досягнення якоїсь конкретної мети, то людина буде здатна реалізувати його й під час досягнення іншої мети. Але, оцінюючи компетентність людини, не можна твердити, що вона нею не володіє, якщо вона не проявляє її щодо мети, яка не має для неї цінності, або в тому разі, коли мета визначається нею як високо цінна на когнітивному або емоційному рівнях, але не є досяжною в цих конкретних умовах.

Кожна людина проявляє деякі види компетентності, переслідуючи особистісно-значущі цілі. У певному сенсі кожен знає, як діяти ефективно. Як результат – люди, які здатні чітко сформулювати мету, мають можливість стати лідерами лише тому, що, коли цілі визначені, інші люди спроможні взяти участь у досягненні цих цілей, не потребуючи спеціальних вказівок або допомоги для оволодіння спеціальними навичками. Однак, незважаючи на те, що види компетентності проявляються щодо особистісно-значущих цілей, часто вони мають досить застарілі форми. Для більш успішного досягнення поставлених цілей потрібно допомагати людям розвивати компетентності, але стосовно тих цілей, які є важливими для них.

Незважаючи на наявне розмежування понять «цінності» й «види компетентності», значна кількість видів компетентності (наприклад, «здатність контролювати інших людей») може мати як самостійну цінність, так і слугувати засобом для досягнення інших значущих цілей. У списку видів компетентності пропонується безліч різних способів прояву певного виду компетентності. Ці різні прояви однієї й тієї ж характеристики зазвичай взаємопов'язані. Природу певного виду компетентності можна чітко визначити шляхом опису його параметрів. Розглянемо деякі з них.

Візьмемо до уваги компетенцію «тенденція до чіткого розуміння цінностей і настанов щодо конкретної мети». Вона передбачає роздуми над такими питаннями: чи є ця мета особистісно-значущою; чи є які-небудь небажані способи досягнення цієї мети; чи очікує людина на сильні позитивні емоції в разі досягнення мети; чи очікує вона на сильні негативні емоції, якщо її спроба виявиться невдалою; чи дійсно

вона зацікавлена в поставленій меті, чи емоційно включена лише в процес її досягнення.

«Тенденція до контролю за власною діяльністю» виявляється в наявності в людини звички стежити за своїм просуванням до мети; в аналізі можливостей підвищувати якість і продуктивність праці; у здатності людини поділяти виконання глобального завдання на ряд послідовних операцій і стежити за тим, наскільки успішно вони виконані, а якщо ні, то чому. Без визначення локальних цілей людина не може судити про те, чи просувається вона до головної мети. Встановлюючи допоміжні цілі, людина використовує свій досвід або вважає, що її минуле не містить інформації, важливої для майбутнього.

«Включення емоцій у процес діяльності» передбачає пошук людиною тієї діяльності, яка їй подобається, згоду на виконання неприємних завдань заради досягнення своїх цілей і прагнення зробити це якомога швидше.

«Критичне мислення» проявляється в прийнятті людьми без усілякої критики висловлювань оточення на свою адресу, порад або розпоряджень авторитетних осіб. Або ж, навпаки, воно виявляється в здатності ставити все це під сумнів, доходити власних висновків, приймати або відкидати висновки відповідно до власного досвіду.

«Готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети». Розглядаючи суспільство загалом, можна сказати, що відсоток людей, які тяжіють до традиційних методів, вказує на те, наскільки масштабним повинен бути поштовх до прийняття суспільством нових ідей. Для того, щоб забезпечити прийняття гарних нових ідей, часто потрібні «хитрі обхідні ходи», і багато ідей не приймають саме через те, що вони гарні. Тому дуже важливо, щоб прихильники прогресу робили все можливе для підтримки новаторів, незважаючи на їх часту ексцентричність.

«Адаптивність» асоціюється зі здатністю впоратися з новими завданнями в процесі досягнення своїх цілей. Недолік відчуття адаптивності часто виникає через незнання людьми того, що вони спроможні впоратися з новими ситуаціями. Причиною цього може бути брак громадських структур, які заохочують подібну поведінку. У такому разі необхідно, щоб людина взяла на себе відповідальність.

«Самостійність мислення, оригінальність» пов'язані з тим, наскільки людина цінує свою відмінність від інших. Цей вид компетентності передбачає також готовність витерпіти той супротив, з яким стикається будь-який новатор, навіть якщо він намагається по можливості перебувати в руслі традицій.

Багато з видів компетентностей не є повністю незалежними. Наприклад, готовність навчатися самостійно тісно пов'язана з упевненістю в собі, самоповагою, здатністю до рефлексії

й критичністю. Щоб виявити наявність взаємозв'язку між ними, слід проводити додаткові дослідження. Переслідуючи суто практичні цілі, деякі види компетентності можна залучати в певній послідовності: одна група використовується для досягнення проміжної мети, після чого застосовується інша група.

Особистісні компоненти цільової мотивації поділяються на два види – цінності й компетентності. Для того, щоб оцінити характеристики людських ресурсів або мотивацію, спочатку необхідно визначити цінності індивіда. Для цього слід з'ясувати, над чим індивід прагне працювати й про що він думає. Щоб з'ясувати, наскільки успішно він зможе досягнути значущих для нього цілей, необхідно виявити кількість видів компетентностей, які він проявляє в процесі досягнення цієї мети.

На шляху до формування компетентностей у навчальних закладах є ряд перешкод. Викладачі, що використовують ту чи іншу форму навчання, спрямовану на розвиток певної компетентності, зазнають труднощів у реалізації своїх програм. Їх програми залишаються поза основним руслом освітнього потоку. Це пояснюється цілою низкою причин. Часто виявляється, що вчителі, які формують компетентнісну поведінку своїх учнів, не можуть продемонструвати результати своєї роботи скептично налаштованим адміністраторам у сфері освіти. Вчителі побоюються того, що розвиваючи в дітей компетентності, вони згодом не зможуть упоратися з класом, який складається з незалежних, допитливих особистостей.

Багато вчителів не відчуває достатньої впевненості в тому, що здатні оцінити запити учнів і належно відповісти на них. Учителі не володіють відповідним понятійним і термінологічним апаратом, щоб думати про переконання учнів і про те, як допомогти їм у їхньому розвитку. Вчителі, які реалізують освітні програми, засновані на розвитку компетентностей, майже не мають можливості зустрічатися один з одним, співпрацювати й вчитися один в одного.

Як наслідок – учителям доводиться в авторитарній манері примушувати учнів працювати заради цілей, у які вони самі не вірять і досягнення яких не принесе їм великої користі. Такі педагоги орієнтуються на те, щоб учні витримали іспити, позитивний результат від яких – можливість вступити до вишу чи влаштуватися на роботу. Вони не приділяють необхідного часу на вивчення інтересів і цінностей своїх учнів. Крім того, вони побоюються, що навіть якщо б вони робили це, то учням це не пішло б на користь. Так виникає коло, у якому активне використання зовнішніх, формальних, обмежувальних і пригнічувальних видів діяльності спричиняє негативні реакції

з боку учнів, що вимагає введення подальших обмежень і директивних правил. Загалом це призводить до зростання взаємної неповаги.

Але, можливо, найголовніша причина того, що школи нехтують формуванням компетентностей, криється в тому, що самі батьки не хочуть, щоб у їхніх дітей розвивалися такі якості, як незалежність, упевненість у собі й допитливість. Навіть якщо батьки та їхні діти й не прагнуть вибирати саме ті освітні програми, які не сприяють формуванню такого роду якостей, все одно більшість учителів у державних школах перебуває під тиском негативного ставлення до діяльності, що сприяє розвитку компетентності учнів.

Отже, перед нами ще один доказ того, що розвиток можливий лише за умов наявності в громадян права вільного вибору й що саме на це слід скеровувати соціальну політику. А це означає, що здатність учителів до компетентної поведінки насамперед залежить від їхньої здатності міркувати й діяти відповідно до подібних переконань. Однак багато вчителів все ще вважає, що займатися такими речами – це не їхня справа. Їхня некомпетентність базується все на тій же нездатності сприйняти зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, і від якої страждають багато з нас.

Ще однією причиною того, чому навчання, орієнтоване на розвиток компетентностей, не отримує поширення, є той факт, що суспільство занадто мало робить для роз'яснення цілей такого навчання. Ще менше зусиль докладається, щоб сформувати у вчителів і учнів упевненість у можливості досягнення цих цілей. Але ще більш серйозна проблема криється в тому, що в рамках сучасних адміністративних процедур неможливо врахувати інтереси, мотивації й уміння учнів і створити індивідуальні навчальні плани, засновані на особистих досягненнях учня в засвоєнні попередньої програми, або здійснити опис індивідуальних реакцій учнів на роботу, яка проводиться їхніми вчителями.

Одним з ключових понять у галузі психологічної теорії компетентності є «розвивальне середовище». Розвивальне середовище не ставить якихось обмежень на шляху до втілення намірів; навпаки, воно створює умови для виявлення й розвитку талантів. Людину не затискають у жорсткі рамки правил. Навпаки, її заохочують проявляти себе якнайкраще й надають підтримку, якщо вона втратить орієнтири. Людину спонукають брати участь в ухваленні рішень, оскільки це підвищує якість рішень, забезпечує розподіл відповідальності, дає зацікавленим людям можливість досягти більш високого рівня компетентності й здобути необхідні для фахівця знання. У розвивальному середовищі керівники намагаються ділитися з підлеглими своїми знаннями, думками, цінностями, планами,

самоспостереженнями, надіями й побоюваннями, досвідом розчарувань і досягнень. Відповідно, вони заохочують своїх колег наслідувати їх приклад.

Отже, більшість перешкод, що трапляється на шляху до формування розвивального середовища, є спільними й для сфери освіти, і для інших сфер людської діяльності. До них належать:

1) тиск, що чиниться для отримання результату. Насправді подібна практика є неефективною, оскільки кращих результатів можна досягти в процесі використання спеціальних знань людей, їхнього ентузіазму, ініціативи й лідерських якостей під час спільної роботи, спрямованої на досягнення спільної мети;

2) невпевненість керівництва у своїй здатності керувати незалежними, творчими людьми;

3) заклопотаність просуванням по службі або здобуття звань у поєднанні з неможливістю домогтися визнання, сприяючи розвитку інших людей або просто скеровуючи їхню енергію на досягнення важливих цілей;

4) брак знань у керівника про те, як розвивати й реалізовувати таланти інших людей, що зумовлено переважно тим, що керівник не має досвіду роботи з тими, хто вже набув подібних навичок;

5) нестача коштів, що дають змогу визначити таланти, потребу в розвитку тих чи інших якостей і ступінь внеску інших людей у спільний результат;

б) недооцінювання свого права в пошуку шляхів впливу на функціонування суспільства в поєднанні з браком адекватних уявлень і компетентностей, необхідних для того, щоб чинити подібний вплив.

Що ж до професійної сфери, то насамперед необхідно зрозуміти, що обов'язковим і дійсно ключовим компонентом управління є стимуляція розвитку співробітників і розробка механізмів, які забезпечують відповідальність керівників за розвиток персоналу.

Висновки. Дослідження поглядів науковців на проблему компетентності та її видів, необхідних для розвитку творчого потенціалу особистості, дало змогу дійти висновку про необхідність формування тих якостей, яких потребує суспільство. Їх можна класифікувати так:

1. Види компетентностей, пов'язані з системою цінностей: ініціатива, лідерство, схильність до аналізу роботи закладів і суспільства загалом, здатність використовувати свої висновки, будуючи стратегію власної поведінки.

2. Сприйняття й очікування, пов'язані в людей зі способом функціонування суспільства й зі своєю власною роллю в цій структурі: сприйняття людьми самих себе, своєї ролі й ролі інших людей, адекватні уявлення про організаційний клімат, який сприяє інноваціям, відповідальності та розвитку,

здатність керувати своєю поведінкою відповідно до власних уявлень і знайдених орієнтирів.

3. Адекватне розуміння сенсу цілого ряду термінів, що відображають відносини між людьми всередині організацій, зокрема таких, як лідерство, ухвалення рішення, демократія, рівність, відповідальність і підзвітність.

На шляху до формування компетентності в навчальних закладах є ряд перешкод. Більшість із них стосується створення нового суспільства і є спільними для найрізноманітніших сфер діяльності. Суспільство потребує нових переконань і очікувань, але їх не можна розвивати безвідносно до особистісних систем цінностей, тому система освіти повинна це враховувати.

Важливі види компетентностей формуються тільки в зв'язку зі значущими для особистості цілями, і головною для розвитку компетентності є громадянська освіта. Відповідна мотивація спонукає людей проявляти такі види компетентності, як ініціатива, лідерство і ефективна робота в співпраці з іншими. Ці якості є надзвичайно важливими в сучасному суспільстві в професійній діяльності, особливо в навчальних закладах різного рівня. Наведені вище види компетентностей розглядалися окремо, але є необхідність їх подальшого дослідження для виявлення наявного між ними взаємозв'язку.

Список використаних джерел

1. Драгайцев О. І. Структурні компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті [Електронний ресурс] / О. І. Драгайцев // Вісник Черкаського університету: зб. наук. ст. – Вип. 145. – Серія «Педагогічні науки». – С. 25–28. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N145/N145p025-028.pdf (10. 04. 2016).
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Влияние, развитие и реализация [Электронный ресурс] / Джон Равен. – М. : Высш. шк., 2002. – Режим доступа : <http://www.libros.am/book/read/id/365199/slug/kompetentnost> (10. 04. 2016).
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко // Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS/SC/Sec (96)43. – Берн, 1996. – Т. 1. – М., 2006.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – М., 2007. – Режим доступа : <http://shaherezada.weebly.com/blog/hutorskoj-a-v-sovremennaya-didaktika> (10. 04. 2016).

Рецензент: Максимов О.С. – д.пед.н., профессор

Відомості про авторів:

Куликова Людмила Анатоліївна
kulikova12@mail.ua

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312, Україна;

Зіненко Наталя Володимирівна
zinenko0503gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312, Україна
doi: <http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i16.1394>

References

1. Drahaitsev, O. I. Components of a future teacher's professional competence in the light of the competence approach in education. *Visnyk Cherkas'koho universytetu* : collection of scientific works, Issue 145. Series "Pedagogical Sciences". 25-28. Retrieved from : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N145/N145p025-028.pdf [in Ukrainian]
2. Zimniaia, I. A. (2004). *The key competences as a result and purpose basis of teh competence approach in education*. Moscow : Research Institute for Problems of Specialists' Quality Training. Retrieved from : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> [in Russian]
3. Raven, J. (2002). *Competence in Modern Society : Its Identification, Development and Release*. Moscow : Vyshcha shkola. Retrieved from : [in Russian]
4. Selevko, G. K. (2006). *Encyclopedia of Educational Technologies*. Vol. 1. Moscow. [in Russian]
5. Khutorskoi, A. V. (2007). *The modern didactics*. Moscow. Retrieved from : <http://shaherezada.weebly.com/blog/hutorskoj-a-v> [in Russian]

Матеріал надійшов до редакції 14. 04. 2016 р.
Прийнято до друку 18.05.2016 р.