

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-4>

Зайцева І. О.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Сумський державний університет
м. Суми

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасний стан соціально-економічного і культурного розвитку України характеризується значними змістовними та структурно-організаційними змінами, які спрямовані на суттєву модернізацію національної системи освіти, її інтеграцію у міжнародний освітній простір. Країна вимагає вчителя, який не просто має достатній запас професійних знань і умінь, а й сформував власну творчу індивідуальність, здатну до інноваційної діяльності і професійної творчості. Для виконання складних завдань учитель має зійти на досить високий рівень професійної компетентності. На основі аналізу проведених досліджень визначено професійні компетентності, які формуються в середовищі евристичного навчання, як професійно-творчі компетентності студентів гуманітарного профілю.

Вступ

Успіх зазначених змін безпосередньо залежить від працівників освітньої сфери, бо саме від професійної компетентності педагога залежить формування конкурентоздатності, ключових компетентностей студентів, їх спроможності увійти у світовий глобальний простір. Реформування освіти змінює освітні функції педагога, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Сучасного педагога повинні відрізняти позитивна мотивація діяльності, рефлексивні здібності, вміння самостійної дослідницької та наукової діяльності за фахом, творча активність у професійній сфері. Тому варто уточнити сутність і структуру професійної компетентності майбутніх учителів та її основу – професійно-творчі вміння, виявити інноваційні способи і

засоби освіти, до яких безумовно належить дистанційне навчання, що сприяють становленню професійних умінь творчого характеру.

Процес формування й розвитку професійної компетентності вчителя останнім десятиліттям став предметом пильної уваги як педагогічної, так і психологічної наук. Дослідники (Є. Зеєр, В. Сластьонін, Н. Кузьміна, І. Ісаєв, Є. Шиянов, А. Маркова, В. Загвязинський, М. Євтух, Я. Кічук, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, О. Пометун та ін.) розглядають сутність, структуру і зміст професійної компетентності з різних позицій. Але в більшості випадків дослідники обмежуються вивченням набору професійних якостей, їх формування та оцінки. Тому в науці склався неоднозначний підхід до визначення і змісту понять «компетентність», «професійна компетентність» стосовно професійних вимог до вчителя. Джон Равен визначає компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області і виокремлює в професійній компетентності спеціальні знання, особливого роду навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [70]. С. Вершловський і Ю. Кулюткін розглядають компетентність як характеристику особистості, В. Кричевський – як реалізацію функцій; В. Сластьонін – як сукупність комунікабельних, конструктивних, організаторських умінь особистості; Л. Панарін – як особистісну якість суб'єкта, сукупність умінь, а також здатність і готовність практично використовувати ці вміння у своїй роботі [75–77]. Більшість дослідників дотримуються точки зору, що компетентність – це можливість не просто володіти знаннями, але швидше потенційно бути готовим вирішувати завдання зі знанням справи. Академік В. Шадриков вважає, що «компетентність – це новоутворення суб'єкта діяльності, яке представляє собою системний прояв знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, що дозволяє вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності» [91, с. 5]. На думку Є. Зеєра, компетентність – це інтегративна якість особистості, що включає в себе систему необхідних знань, умінь і навичок, достатніх для виконання певних видів професійної діяльності [31, с. 23]. Л. Степашкіна визначає компетентність через «... уміння людини мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання та досвід» [79]. Уточнюючи якісні характеристики компетентності, М. Чошанов виділяє три основні: критичність мислення, мобільність знання, варіативність методу, використовуваного при вирішенні

функціональних завдань. Причому під першим розуміється здатність фахівця з «безлічі рішень вибрати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати неправдиві рішення, піддавати сумніву ефектні, але не ефективні рішення» [90, с. 4]. Така якість як мобільність знання трактується як здатність людини до постійного оновлення знань, освоєнню нової інформації. Третя характеристика фіксує вміння фахівця з безлічі методів і способів вирішення проблеми знайти найбільш оптимальний для даних ситуативних умов [90, с. 4]. Г. Коджаспирова підкреслює, що «педагог повинен володіти певними педагогічними вміннями, щоб бути компетентним педагогом» [42].

А. В. Хуторської спробував описати співвідношення двох категорій: компетентності і компетенції. На його думку, «компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності. Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності» [87].

Таким чином, якщо компетенція – заздалегідь задана соціальна вимога до освітньої підготовки людини, необхідної для її ефективної продуктивної діяльності в певній сфері, то компетентність – сукупність якостей учителя чи учня (мотивів, знань, умінь, способів діяльності тощо) і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері [88, с. 62].

Важливе уточнення вносить у розуміння терміна «компетенція» як складової «компетентності» І. Зимня. Під компетенцією вона пропонує розуміти «... деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентності людини» [32, с. 40]. Дослідники О. Біла, Т. Гуменникова, Я. Кічук також пропонують розглядати компетенцію як необхідний складник компетентності. Ці вчені визначають «компетентність» як інтегративний результат професійної діяльності особистості, а «компетенцію» – як здатність, яка базується на знаннях, набутих особистістю завдяки навчанню [43, с. 6–7]. На думку О. Пометун, під компетентністю слід розуміти сукупність знань, умінь і навичок, які набуває людина у процесі навчання. При чому дослідниця підкреслює, що «одним із результатів освіти й буде набуття людиною сукупності компетентностей, необхідних для діяльності в різних сферах суспільного життя» [67, с. 67].

Отже, науковці О. Пометун, А. Хуторської, Л. Бірюк [12, с. 41–42] та ін. пропонують характеризувати компетентність як володіння людиною відповідними компетенціями, а компетенції розглядають як коло необхідних для певної професії (діяльності) знань, умінь, навичок, а також розвинутих особистісних якостей: ініціативність, цілеспрямованість, здатність до цілепокладання, відповідальність, толерантність, соціальна адаптація (вміння працювати в команді і поза нею), критичне мислення, а також досвід професійної діяльності в обраній сфері. Лише в сукупності ці компоненти формують поведінкові моделі, а відповідно компетентність людини у вирішенні поставлених перед нею задач.

1. Теоретичні питання формування професійних компетентностей майбутніх педагогів

На сьогодні у науці відсутній однозначний підхід до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність». Аналіз наукової літератури з дослідження сутності професійної компетентності свідчить про існування різних наукових підходів щодо її тлумачення. У загальному розумінні поняття «компетентність» трактується як обізнаність, професійні знання та вміння. В науці ствердилась думка, що професійна компетентність відіграє провідну роль у будь-якій, зокрема у педагогічній діяльності. Даній проблемі присвятили свої праці Т. Волобуєва, А. Белкін, Н. Кузьміна, Г. Серіков, А. Маркова, В. Сластьонін та ін. Вчені надають різне визначення професійній компетентності вчителя. В. Маслов визначає компетентність як готовність на професійному рівні виконувати свої посадові обов'язки відповідно до вимог та стандартів. Дж. Равен розглядає компетентність як специфічну здатність ефективного виконання певних дій в конкретній професійній сфері. П. Симонов, наприклад, говорить про професійну компетентність як про потенційну готовність розв'язувати задачі зі знанням справи [76]. К. Абульханова стверджує, що професійна компетентність – це готовність та здатність суб'єкта праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності [1]. Під професійною компетентністю Т. Волобуєва розуміє комплекс знань і професійно значущих особистих якостей [21, с. 6–7]. А. Маркова доводить, що це оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції, певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально [54]. В. Зазикін і А. Чернишова вкладають у поняття «професійна компетентність

педагога» наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки. Незважаючи на те, що науковці по-різному визначають поняття «професійна компетентність», всі вони вважають, що показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок.

З точки зору зарубіжних дослідників, професійна компетентність – це «здатність до актуального освоєння дійсності», «стан адекватного виконання завдання», «поглиблене й опремечене знання» (G.K. Britell, R.M. Jueger, W.E. Blank) [28, с. 30]. Американський дослідник Р. Мейерс під компетентністю педагога має на увазі не тільки відповідність певним діяльнісним критеріям, а й демонстрацію виконання поведінкових завдань на виробництві. Таким чином, в дану дефініцію включається діяльнісний компонент, що розширює межі її застосування [92, с. 57].

Підвищення продуктивності професійної педагогічної діяльності стало метою дослідження компетентності американськими вченими. На їх думку, варто при цьому зосередити основну увагу на здібностях виконувати індивідуальні завдання. І тут важливо встановити зв'язок між професійними рисами характеру і якістю виконаною роботою. Встановлена взаємозалежність і стане основним показником професійної компетентності [99]. Ідеї німецьких учених перегукуються з концепцією інтегрованого розвитку компетентності. Вони пропонують переорієнтувати підхід до людини з позицій філософії цілісності. Професійні компетентності майбутнього вчителя французькі дослідники визначають за трьома складовими: знання своєї навчальної дисципліни; управління навчанням; знання освітньої системи та її оточення.

У Великобританії до початку XXI століття були затверджені дві моделі професійно-особистісного розвитку вчителя в системі безперервної освіти: модель професійної компетентності (модель соціального попиту) і модель практичних умінь і навичок. Друга вважається у Великобританії однією з найактуальніших. Останні роки відзначені появою ряду робіт щодо загальної теорії професійної педагогічної компетентності, пошуком оптимальної моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів [15, с. 43]. О. Ф. Брискіна дотримується думки, що в основу професійної компетентності має бути покладено комплекс педагогічних вмінь, а саме: гностичні, інформаційні, аналітичні, комунікативні [17].

Звернемо увагу на дослідження А. Маркової та Ю. Татура, які виділяють в структурі професійної компетентності вчителя чотири блоки: 1) професійні педагогічні вміння; 2) професійні педагогічні знання; 3) особистісні риси, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями; 4) професійні установки вчителя [53, с. 7].

Своє бачення означеного питання пропонує В. Квітко, яка виокремлює наступні компоненти професійної компетентності педагога: операційно-діяльнісний компонент, до якого належать уміння, що становлять зміст практичної підготовки педагога, а саме – дослідницькі, інформаційні, творчі; особистісно-мотиваційний компонент, до якого належать уміння, пов'язані із психологічною сферою особистості, а саме – організаційно-комунікативні; когнітивний компонент, до якого належать уміння, що формують зміст теоретичної підготовки педагога, а саме – прогностичні, аналітичні [39, с. 132].

Дослідниця І. Б. Міщенко зазначає, що крім уже названих структурних компонентів професійної компетентності, деякі науковці виокремлюють рефлексивний компонент – аналіз та оцінка відповідності здобутого результату поставленим цілям [56, с. 7–8]. С. Г. Молчанов констатує, що основу професійної компетентності складають соціально-професійний статус, професійна кваліфікація, професійно значущі особистісні якості [24].

Можна погодитись з думкою більшості дослідників, що професійна компетентність вважається складовою професіоналізму, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості [24; 26]. Причому для здійснення професійної діяльності важливе значення мають не тільки певні властивості особистості, але і їх тісні взаємозв'язки, в результаті яких у педагога формуються компоненти індивідуального стилю викладання [89; 38]. Варто підтримати погляди вчених, які вважають, що формування професійних компетентностей майбутніх учителів необхідно здійснювати комплексно з урахуванням необхідних компетенцій. Не можна заперечити думку вчених (О. І. Міщенко, Є. Н. Шиянов, І. Ф. Ісаєв, В. О. Сластьонін, О. Ф. Брискіна, С. А. Горобець, Л. М. Дибкова та ін.), що саме через педагогічні, професійні, творчі, вміння розкривається зміст і структура професійної компетентності педагога.

Виявлено, що існують різні точки зору щодо визначення професійних умінь майбутнього фахівця. Н. Кузьміна вважає, що це

«новий сплав» знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей фахівця [45, с. 28]. В. Загвязинський, Н. Кузьміна та О. Щербаков ототожують компоненти професійної діяльності з відповідними вміннями: конструктивними, організаторськими, комунікативними, гностичними, інформаційними, розвивальними. Л. Хомич також пропонує класифікацію професійних умінь за видами діяльності: діагностичні, прогностичні, організаційні, комунікативні, аналітичні [86, с. 17]. Т. Гущина підкреслює, що професійно значимою характеристикою професійної діяльності особистості є професійно-творчі вміння, які є фактором створення нового в професійній діяльності. Професійно-творчі вміння можуть формуватись тільки у творчій навчальній діяльності, яка включає евристичну діяльність – і пізнавально-творчу, і дослідницьку [25, с. 18].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про різне тлумачення науковцями таких понять, як «уміння», «професійні вміння», «професійно-творчі вміння». У психологічному словнику знаходимо таке пояснення поняттю «вміння»: «Уміння – проміжний етап оволодіння новим способом дії, що спирається на будь-яке правило (знання) і відповідно правильному використанню цих знань в процесі вирішення певних завдань, але ще не сформований на рівні навички. Загальними умовами, які забезпечують найбільшу ефективність становлення вмінь, є розуміння суб'єктом узагальненого правила та зворотний зв'язок в процесі вирішення завдань» [69, с. 196–197]. З психологічної точки зору, «вміння – це використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дії відповідно до поставленої мети...; сформоване вміння може стати власністю особистості і умовою набуття нових знань, умінь і навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості. Уміння є найважливішим засобом успішної діяльності, показником професійної майстерності людини» [29, с. 29]. Психолог К. Платонов вважає, що вміння – це «здібність людини виконувати якусь діяльність або дію на основі раніше отриманого досвіду...; психологічною основою умінь є розуміння співвідношення між ціллю діяльності, умовами і способами її виконання» [65, с. 280]. Відомий український дидакт В. Онишук підкреслює, що уміння є творчими діями і передбачають використання певних знань, раніше набутого досвіду [27, с. 81]. Є. Мілерян визначає вміння як «засновану на знаннях і навичках діяльність людини, що дає можливість успішно досягти свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання»

[55, с. 58]. Виходить, на думку автора, що вміння – це використання певних знань у практичній дії. У педагогічній науці «вміння» трактуються як дія (Н. Баранник), як здатність (В. Онищук), як спосіб виконання (С. Гончаренко, І. Лернер), як можливість особистості (А. Усова). Хоч дослідники по-різному визначають сутність даного поняття, але всі вони вважають, що вміння можуть формуватися тільки у процесі певної діяльності [22; 50; 51; 9; 82]. Більшість науковців (О. Леонтьєв, Л. Виготський, О. Савченко та ін.) солідарні у тому, що вміння є продуктом свідомої діяльності людини, здатністю продуктивно, творчо використовувати знання у нових чи вже освоєних умовах [48; 19; 72]. Дослідниця О. Кривonos узагальнює різні тлумачення професійно-творчих умінь як основи професійної компетентності (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика різних тлумачень
професійних творчих умінь студентів**

№ п/п	Автор	Визначення сутності поняття «вміння»	Основні чинники формування
1	2	3	4
1.	Ю. Бабанський [7]	свідоме володіння будь-яким прийомом діяльності	формується в діяльності
2.	Л. Барабанщиков [8]	здібність людини цілеспрямовано і творчо використовувати свої знання і навички в процесі практичної діяльності	наявність високої мотивації студентів до професійної діяльності
3.	Є. Бойко [13]	прояв у діяльності в усіх можливих варіантах	формується і проявляються в діяльності
4.	С. Гончаренко [22]	засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії	забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок
5.	Д. Горбатов [23]	свідомо контрольована дія	наявність самоконтролю і самооцінки
6.	Т. Гущина [25, с. 18]	інтегрована багаторівнева професійно значима характеристика особистості, її професійної діяльності, реалізовані здібності, які є фактором створення нового у професійній діяльності	можуть формуватись тільки у творчій навчальній діяльності, яка включає і евристично-пізнавальну, і дослідницьку діяльність

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
7.	В. Дружиніна, В. Шадріков [29, с. 29]	найважливіший засіб успішної діяльності, показник професійної майстерності людини; засіб свідомої, цілеспрямованої виробничої творчої діяльності	«варіативна адекватність», «способи досягнення цілей по відношенню до умов діяльності, що змінюються»; синтез особистісних якостей (мисленних, чуттєвих, вольових).
8.	В. Каплинський [36]	єдність знань і навичок, здібностей особистості	створення спеціального середовища для розвитку здібностей
9.	В. Крутецький [44]	це успішне виконання будь-якої дії або складної діяльності із застосуванням правильних прийомів та засобів	формується у навчально-пізнавальній діяльності
10.	Н. Кузьміна [45]	уміння – це не механічна комбінація навичок, а кожного разу новий «сплав» знань, навичок, досвіду і творчих можливостей людини	формується у процесі пізнавально-творчої діяльності
11.	І. Лернер [49]	це спосіб дій, які складаються із упорядкованого ряду операцій, що мають загальну мету та засвоєних до ступеня готовності застосовувати їх у варіативних ситуаціях	обов'язковий свідомий контроль формування умінь
12.	Є. Мілерян [55, с. 58]	знання в дії; заснована на знаннях і навичках діяльність людини, що дає можливість успішно поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання	органічне поєднання теорії з практикою.
13.	Н. Недодатко [58, с. 6]	синтез узгоджених дій, спрямованих на досягнення мети	формується і проявляється в діяльності

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
14.	В.Онищук [11]	творчі дії, що не можуть бути автоматизованими, так як відображають готовність людини до прийняття рішень і їх реалізації	формуються в процесі втілення у фізичну або розумову дію
15.	В.Орлов [60, с. 29]	вид діяльності, що виконується після обдумування – неавтоматизовано; елементи діяльності, що дозволяють будь-що робити з високою якістю	набуваються, щоб діяти для задоволення тих чи інших потреб особистості
16.	А. Петровський [61, с. 115–116]	використання знань і навичок для вибору і здійснення прийомів, дій відповідно до висунутої мети	володіння складною системою психічних і практичних дій на основі знань і навичок, які вже сформовані
17.	К. Платонов [64]	здібність людини виконувати якусь діяльність або дію на основі раніше отриманого досвіду	наявність спеціальних здібностей формувати вміння; результат педагогічної роботи з учнем; розуміння співвідношення між ціллю діяльності, умовами і способами її виконання
18.	Н. Плешкова [66]	засвоєна діяльність, структуру якої складають знання, навички, творче мислення	формуються в процесі творчої діяльності на основі набутих знань і навичок
19.	Л. Спірін [78]	оволодіння такою діяльністю, яку треба здійснювати не автоматично, а з творчим використанням знань і навичок	забезпечується сукупністю знань і навичок, набутих особистістю
20.	У. Толипов [81]	діяльність, яку людина виконує на основі раніше засвоєної інформації, причому рівень майстерності визначається ступенем засвоєння інформації про діяльність та ступенем перетворення цієї інформації в залежності від умов діяльності	належний рівень засвоєння інформації та створення необхідних дидактичних умов для практичного використання інформації

Закінчення таблиці 1

1	2	3	4
21.	О.Фролова [84, с. 11]	готовність особистості до певних дій чи операцій у відповідності з поставленою метою	на основі наявних знань та навичок
22.	О. Щербаков [94]	володіння складною системою психологічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності за допомогою наявних у суб'єкта знань і навичок	формуються в діяльності на підставі наявних знань і навичок
23.	Г. Щукіна [95]	це операції інтелектуальної власності з істотною ознакою узагальнень, внаслідок чого вони реалізуються у змінених і різноманітних ситуаціях	діяльність на основі узагальнення знань

Якщо спробувати виокремити основні напрями формування професійної компетентності вчителя, то вивчивши їх зміст, ми наважувомось поставити на провідне місце професійну творчість, яка є і невід'ємною складовою професійної компетентності як здібність педагога створювати нове, значиме для людини й суспільства, і найбільш потужним чинником її формування, становлення і розвитку.

Вважаємо суттєвим досягненням психолого-педагогічної науки її висновки щодо необхідності реалізації особистісного підходу до формування професійно-творчих здібностей та умінь – провідної частини компетентностей майбутнього вчителя. Творчий процес невіддільний від особистості, а творчі здібності та уміння розвиваються в діяльності, яка потребує творчості. На думку М. М. Скаткіна, творча діяльність – це завжди створення нового на основі перетворення пізнаного: нового результату або оригінальних шляхів і методів його отримання [74, с. 15].

Дослідники Д. Б. Богоявленська [14], В. Ф. Овчинников [59] виділяють основні компоненти творчої діяльності студентів: евристичний потенціал, готовність до перетворюючої діяльності; потреби, інтереси, схильність до творчої діяльності. Формування творчої діяльності забезпечує накопичення системи особистісно значимих знань (індивідуальне осмислення й переформулювання

знань, перенесення освоєних знань, умінь і навичок на вирішення нових задач тощо), становлення операцій мислення (спостереження, порівняння, аналіз і синтез, узагальнення і конкретизація), напрацювання загальних способів навчальної діяльності (вміння творчо працювати з книгою, вміння слухати, спостерігати, планувати, контролювати).

С. І. Архангельський приділяє значну увагу видам професійної творчої діяльності та надає наступну класифікацію видам творчої діяльності (див. табл. 2) [5].

Таблиця 2

Види творчої діяльності

Комбінаторна творчість	Інноваційна творчість	Дослідницька творчість
Створення нового на основі комбінації відомого, варіювання елементів і зв'язків між ними	Внесення нових раніше невідомих елементів до предмету діяльності людини (у навчання, у виховання, у працю)	Створення нового підходу або ідеї, які якісно змінюють зміст форм і методів праці

На успішність творчої діяльності впливають різні обставини. Проаналізувавши дослідження з даної проблеми таких авторів, як Г. С. Альтшуллер [2], В. І. Андреев [3], Д. Б. Богоявленська [14], І. П. Калошина [34], В. А. Кан-Калік [35], Я. О. Пономарьов [68], О. Г. Шумілін [93], Н. Роджерс [71], Р. Тафель [80], ми визначили основні суб'єктивні фактори, які стимулюють творчу діяльність (табл. 3).

Важливою ознакою в результаті здійснення навчально-творчої діяльності у вищій школі є поява наступних новоутворень: здібність відкриття нових знань (Л. С. Виготський [20]); утворення нових цілей (В. П. Ушачов [83]); нові способи діяльності (Я. О. Пономарьов [68]); знання, які є основою діяльності (І. П. Калошина [34]); імпровізація (Н. Ф. Вишнякова [18]); розширення поля інтелектуальної активності (Д. Б. Богоявленська [14]); креативність (Н. В. Хазратова [85]).

Розглядаючи творчість як здібність до продуктивної діяльності, Д. Б. Богоявленська підкреслює, що «немає творчих здібностей, які існують паралельно з загальними і спеціальними, і разом з тим творчий потенціал особистості не є результатом саме кількісного зростання здібностей. Те, що прийнято називати творчими здібностями, є здатність до пізнавальної самодіяльності» [14, с. 55].

Таблиця 3

Суб'єктивні фактори, які стимулюють професійну творчу діяльність

Сфера особистості	Прояви
Внутрішні мотиви	прагнення до самовираження, самореалізації
Зовнішні мотиви	прагнення до матеріальної вигоди, самоствердження
Індивідуальні особливості особистості	організованість, цілеспрямованість, бажання прийти на допомогу
Соціально-психологічні фактори	позитивне відношення до творчості, підтримка з боку керівництва, створення умов для творчості

Варта на підтримку думка П. М. Якобсона, який розглядав творчу самореалізацію як мету формування професійної і творчої спрямованості особистості майбутніх фахівців та необхідну умову їх становлення [98].

П. Ф. Каптерев був переконаний, що значний вплив на студента надасть освітній заклад, якщо основою освіти буде самовизначення, самоосвіта, самоформування. Спираючись на позицію П. Ф. Каптерева [37, с. 75–80], ми вважаємо, що визнання особистості студента індивідуальністю, якій властива потреба у самоформуванні, створенні умов для пізнавальної діяльності, сприяє самоосмисленню, внутрішній активності, самодіяльності і, в свою чергу, самореалізації в навчальному процесі.

Творча самореалізація студентів у навчальному процесі вищої школи – це самоорганізований і рефлексивний процес навчання, результатом якого є створення власного освітнього продукту. Виходячи з даного визначення, можна виділити критерії творчої самореалізації студентів у навчальному процесі вищої школи (табл. 4).

Таблиця 4

Критерії творчої самореалізації студентів

Самоорганізація	Інтелектуальна і практично діюча ініціатива	Рефлексія	Задоволеність
------------------------	--	------------------	----------------------

Самоорганізація включає в себе аналіз ситуації, постановку завдання, планування і прогнозування можливих результатів і наслідків власних дій, самоконтроль і оцінку ефективності своїх рішень і продуктів діяльності. Даний показник творчої самореалізації студентів є невіддільним від постановки цілей і аналізу успішності їх досягнення.

У період професійної підготовки ми вважаємо актуальним завдання з оволодіння способами навчально-пізнавальної діяльності. На думку П. М. Якобсона [98], у вищій школі в якості таких способів виступають наступні рефлексивні вміння студентів:

- широко і усвідомлено застосовувати різні види аналізу в залежності від мети й характеру навчально-професійного завдання;
- аналізувати хід дискусії, утримуючи в полі зору основну тему: виділення інформації методологічного, фундаментального, прикладного характеру;

- творчо застосовувати різні види і форми порівняння на основі порівняльно-структурного підходу; використовувати найбільш узагальнені моделі порівняння в різних видах діяльності; робити теоретичні і практичні висновки і порівняння; використовувати отримані результати в творчій навчально-професійній діяльності;

- володіти найбільш складними способами узагальнення: діалектичними, системно-структурними; виконувати завдання проблемно-узагальненого характеру з використанням знань з різних областей навчальних дисциплін;

- володіти та активно користуватися методами і методологіями наукового дослідження;

- активно застосовувати різні види і форми доказу: прямого і непрямого, індуктивного, дедуктивного і за аналогією, проблемного [98, с. 43].

У педагогічній літературі велика увага приділяється процесу формування у суб'єктів навчання цілепокладання. В роботах Г. О. Андріянової [4, с. 15], Б. С. Братуся [16, с. 123], А. В. Хуторського [88] виділені можливі групи цілей осіб, що навчаються. Але в силу специфіки дослідження нас в більшій мірі цікавлять цілі творчої самореалізації студентів у навчальному процесі вищої школи, а саме:

- особистісні цілі – усвідомлення мети освіти; формування віри в себе, в свої потенційні можливості; реалізація конкретних індивідуальних здібностей;

- предметні цілі – формування позитивного відношення до предмету, що вивчається; знання основних понять, явищ і законів, які складають досліджувану тему; рішення типових або творчих завдань з теми;

- креативні цілі – створення збірника завдань, певного твору; конструювання технічної моделі;

- когнітивні цілі – пізнання об'єктів навколишньої реальності; вивчення способів рішення виникаючих проблем; оволодіння

навичками роботи з першоджерелами; проведення експериментів, дослідів;

– оргдіяльнісні цілі – оволодіння навичками самоорганізації навчальної діяльності; вміння ставити перед собою мету, планувати діяльність; формування навичок роботи в групі; освоєння техніки ведення дискусій.

В залежності від рівня самоорганізації, діяльність студента складається з вибору мети, запропонованої викладачем або визначення власної.

2. Евристична освіта як чинник успішного формування і становлення професійної компетентності майбутнього педагога

Ведення самостійної навчально-дослідної роботи з фаховою літературою зі спеціальності, збір та аналіз даних з визначеної проблеми – є невід’ємною частиною формування професійно-творчої спрямованості студентів вищої школи, бо саме процес творчої діяльності сприяє прояву творчої активності, творчої самореалізації майбутнього фахівця.

Керуючись принципом взаємодоповнюваності, ми вводимо поняття «професійно-творча спрямованість», де системоутворюючим компонентом виступає професійна діяльність. Професійно-творчу спрямованість студентів вищої школи ми визначаємо як сукупність провідних мотивів професійної діяльності (спонукають до досягнення максимально високих результатів у процесі її здійснення), рефлексивних навичок, творчої активності, що сприяє творчій самореалізації особистості в професії.

Формування професійно-творчої спрямованості студентів вищої школи ми бачимо в контексті сучасних педагогічних технологій, визначенню і класифікації яких присвячено чимало праць (П. Р. Атутов [6, с. 13], В. П. Беспалько [10], М. В. Кларін [41], І. Я. Лернер [49], П. І. Підкасистий [62], Р. С. Піонова [63], Г. К. Селевко [73], Г. І. Щукіна [95] та ін.). Узагальнемо визначення поняття «педагогічна технологія» у дослідженнях різних науковців (табл. 5).

Професор П. Підкасистий вважає, що поняття «педагогічна технологія» може бути окреслено трьома аспектами: 1) науковим: педагогічні технології є частиною педагогічної науки, що вивчає та формує мету, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів

навчання; 3) процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних (педагогічних) засобів [62, с. 16].

Таблиця 5

**Визначення поняття «педагогічна технологія»
у наукових дослідженнях**

Педагогічна технологія – це модель навчально-виховного процесу, завдяки якій шляхом використання певних форм, методів навчання досягається конкретний результат. Це чітко організована модель спільної діяльності викладача і студентів, яка включає планування, організацію, аналіз, підведення підсумків цієї діяльності.	І. І. Казимірска [33], Р. С. Піонова [63]
Педагогічна технологія передбачає розробку змісту і способів організації діяльності самих студентів. Потребує об'єктивного контролю якості педагогічного процесу.	Г. К. Селевко [73], О. І. Жук [30]
Педагогічна технологія – це наукова дисципліна, яка досліджує сукупність професійних умінь, які дозволяють особі, що навчається, встановлювати зв'язки з навколишнім світом у контексті сучасної культури.	В. П. Беспалько [10]

Ми погоджуємось з думкою дослідника, що позиція студента в освітньому процесі є принципово важливою в педагогічній технології.

Дослідники Г. О. Китайгородська [40], В. Я. Ляудіс [52], В. А. Петровський [61], І. С. Якіманська [97] надають перевагу особистісно-орієнтованій технології як інноваційній моделі освіти. В основі інноваційної системи – ідея формування цілісної творчої особистості та ідея співпраці, яка простежується протягом всього періоду навчання та виховання.

Розглядаючи професійну підготовку майбутніх педагогів автори В. П. Беспалько [10] та Н. Є. Щуркова [96] у своїх дослідженнях виокремлюють наступні блоки індивідуально-професійної підготовки: світоглядний, професійно-ціннісний, освітній. Професійно-особистісне формування фахівця формується, на думку вчених, саме на основі досвіду творчої діяльності. А саме педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів виступають в якості передумови формування у майбутніх фахівців професійно-творчої спрямованості.

Розвиток вчення про інноваційні освітні технології як дієвий спосіб формування особистості та його професійних компетентностей привів до народження, розвитку і сформованості, на думку багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників, найбільш прогресивної на сьогодні цілісної системи евристичної освіти, яка оснащена цілим комплексом ефективних пізнавально-творчих (евристичних) технологій. Чому ж евристична освіта стає найвирішальнішим на сьогодні чинником успішного формування і становлення провідної якості майбутнього педагога – його професійної компетентності? По-перше, евристична освіта (навчання й виховання) за сутністю своєю має за мету формування, розвиток і творчу самореалізацію особистості і насамперед професійних компетентностей випускника університету, тому що розширює обсяг і можливості самостійної творчої і професійно спрямованої праці студентів – її мотиваційні механізми, відповідальність, можливості самостійного вибору мети, завдань, способів виконання і діагностики створених і значимих для нього освітніх продуктів (за конкретними і зрозумілими для студентів критеріями до кожного з професійних продуктів; для студентів-філологів – це твори, проекти, розповіді, пояснення, дискусії) [47]. Евристична освіта потужно формує провідні професійно-творчі здібності та уміння – базову частину професійних компетентностей, як було з'ясовано раніше. Зокрема, це уміння прогностичні і операційні, тому що евристична навчальна діяльність починається з самостійного прогнозування мети, завдань, планування способів і засобів для всіх етапів створення професійного продукту (визначення знанієвого матеріалу, його трансформація, відбір, конструювання структури і змісту професійно-творчого продукту, його корекції і вдосконалення); уміння діагностичні, які в евристичному навчанні відіграють особливу роль, тому що діагностично-контрольний інструментарій, по меншій мірі, виконує три важливі функції: а) орієнтовну, коли студенти орієнтуються перед початком виконання завдання на заздалегідь підготовлені критерії і показники якості певного освітнього продукту, який заплановано створити; б) корекційну, коли виконавці корегують перебіг професійно-творчого процесу, звіряючи виконані фрагменти з означеними в діагностичному апараті критеріальними вимогами; в) контрольну, коли студенти мають змогу оцінити (самостійно або за допомогою товаришів чи викладача) рівень

створеного продукту за допомогою застосованих критеріїв і показників якості.

В основі формування професійних компетентностей студента в евристичному навчанні лежать дві категорії: «творчість» і «діяльність». На нашу думку, сформовані професійно-творчі компетентності студента є його власним особистісно значущим творчим продуктом.

На основі аналізу проведених досліджень визначаємо професійні компетентності, які формуються в середовищі евристичного навчання як професійно-творчі компетентності студентів, що визначають їхню практичну здатність до певних видів педагогічної діяльності переважно творчого характеру. Тому варто здійснити їхню класифікацію згідно з основними видами педагогічної діяльності. Відповідно з цим у проведеному дослідженні виокремлюємо такі професійні компетентності, які за метою, змістом, функціями характеризуються насамперед як професійно-творчі компетентності, тому що мають відповідати насамперед педагогічній діяльності творчого характеру:

1) *діагностико-прогностичні*, які включають знання щодо суті й технології здійснювати моніторинг навчальної діяльності учнів й уміння його здійснювати на основі комплексу діагностичних методик і процедур; уміння проводити рефлексійні дії, здійснювати самоменеджмент і корекційну роботу з учнями; передбачати наслідки власних дій і дій учнів в освітньому процесі тощо;

2) *предметно-методичні*, які характеризують знання й уміння з предмета за фахом, з методики його викладання; знання закономірностей, принципів, методів, засобів навчання, форм його організації та відповідні дидактичні вміння;

3) *інформаційно-комунікативні*, що включають знання щодо джерел інформації та вміння роботи з ними, володіння сучасними інформаційно-комунікативними технологіями; знання з питань ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу й уміння застосовувати ці знання на практиці тощо;

4) *конструктивно-творчі*, які передбачають наявність знань у галузі творчої педагогіки та вмінь комбінувати, переносити знання й уміння в нову ситуацію; планувати свою професійну діяльність; моделювати (особистість учня, творчі проекти – програми, методики, технології тощо); застосовувати технології евристичного навчання тощо.

Т. Гуцина виділяє наступні критерії для характеристики сформованості професійно-творчих умінь: мотиваційно-цільовий,

аксіологічний, когнітивний, операційний, аналітично-рефлексивний, індивідуально-творчий критерій [25, с. 18]. З нашої точки зору, для поступового, поетапного формування професійно-творчих умінь як основи професійної компетентності студентів необхідно організувати пізнавально-творчу (евристичну) діяльність майбутніх фахівців з метою розвитку їх творчих здібностей та умінь, необхідних у професійній роботі.

Ми виділяємо основні педагогічні умови організації процесу формування професійно-творчих умінь студентів гуманітарного профілю: 1) готовність викладача ВНЗ для використання інноваційних можливостей евристичного та змішаного навчання; 2) створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів; 3) організація пізнавально-творчої діалогової взаємодії студентів з викладачем, інформаційно-комп'ютерними засобами дистанційного навчання із застосуванням механізмів і методів евристичної (пошукової, конструктивної і креативної) діяльності; 4) компетентна педагогічна діагностика продуктів професійно-творчої діяльності студентів.

Комплексне застосування у навчальному процесі, зокрема з іноземної мови, педагогічних дисциплін технологій дистанційного та евристичного навчання дозволяє створити у студентів позитивну мотивацію ведення навчальної і дослідної діяльності зі спеціальності, розкрити їх творчий потенціал та стимулювати творчу активність та ініціативу, створити умови іншомовного особистісно-орієнтованого професійно спрямованого спілкування студентів зі спеціальності за умов проблемності навчання, сформувати у студентів професійно-творчі уміння як необхідний компонент їхнього фахового становлення.

У проведеному дослідженні критерії сформованості професійної компетентності студентів – це комплекс необхідних і достатніх вимірювальних якісних характеристик певного рівня (пошуково-виконавчого, евристичного, творчого) цієї компетентності. У експерименті ми намагалися, щоб кількість критеріїв для кожного рівня досконалості була одночасно і необхідною, і достатньою, а зміст – адекватним складності певного рівня. Ці критерії давали змогу простежити динаміку педагогічного процесу, зосередити увагу на окремих недоліках і окреслити своєрідну схему подальшої роботи у необхідному напрямку. Вже на підготовчих етапах експерименту в результаті поглибленого вивчення літератури і досвіду педагогічної організації пізнавально-творчої діяльності

студентів встановлено, що кожна із виокремлених професійно-творчих компетентностей можна віднести до певного рівня творчої діяльності – пошуково-виконавчого, евристичного чи креативного [47]. У відповідності з рівнем виділено критерії сформованості компетентностей. Для якісної оцінки сформованих компетентностей студентів розв'язувати нестандартні професійні задачі майбутньої діяльності нами розроблена система взаємопов'язаних рівнів, показників і критеріїв. Зауважимо, що запропоновані і перевірені експериментально критерії професійно-творчих компетентностей відповідають основним характеристикам – складовим творчої діяльності: мотиваційним, операційно-виконавчим, комунікативним, діагностичним, вони відображають вимірювальні індикатори якості всіх складових творчої діяльності студентів – її пізнавальної мотивації, характеру і результатів операційної та діагностичної діяльності. Необхідно відмітити, що кожний із критеріїв має своє діагностичне значення, але кінцевий рівень сформованості компетентностей студентів можна оцінити тільки комплексно. При цьому ми брали до уваги, що педагогічна діагностика як невід'ємна складова евристичної і дистанційної технологій повинна супроводжувати всі її етапи. Тільки в такому випадку вона стимулює самомотивацію та творчу самореалізацію студентів у процесі формування їх компетентностей, здебільшого професійно-творчого характеру. Студенти за допомогою різних механізмів пізнавально-творчої та евристичної діяльності і критеріальних характеристик складалі проблемні запитання, розв'язували задачі професійної діяльності різного рівня складності, здійснювали структурування змісту навчання на різних ступенях абстракції. Такі результати діяльності уже на другому етапі евристичної технології ми визначали як власний (особистісний) освітній продукт студентів, який необхідно діагностувати. Викладач при цьому коригував цю складну для багатьох студентів роботу. При здійсненні самостійної проблемно-пошукової роботи студентами із поглиблення теоретичних знань, виконувались завдання на осмислення, поглиблення, систематизацію вивченого теоретичного матеріалу: складання плану, повідомлення з теми, написання твору, евристичних запитань тощо. З метою дотримання принципу об'єктивності діагностичних процедур, викладачами спільно зі студентами були визначені критерії якості виконання названих видів самостійної проблемно-пошукової чи креативної роботи. Цими критеріями студенти керувалися з самого початку виконання

певного виду завдання. Так, при підготовці повідомлення (доповіді) критеріями, на які орієнтувався студент, були: а) виявлення суперечностей досліджуваної проблеми; б) наявність власної точки зору на тематику, що розглядається; в) виразність та образна наповненість мови. У випадку необхідності надання допомоги студентам викладачами проводились консультації, які давали можливість викладачу і студенту визначити можливі у майбутньому проблеми, помилки, допомогти розпізнати і підтримати цікаві думки, порадитися, в якому напрямку далі працювати. Дотримуючись принципу послідовності, особливе значення діагностичним процедурам приділялось на третьому етапі евристичної діяльності, де здійснювався практичний тренінг з формування запланованих професійно-творчих компетентностей. Найбільша увага зверталася на розвиток здібностей студентів до рефлексії, самодіагностики та самооцінки результатів власної пізнавально-творчої діяльності, а також – до взаємодіагностики та самооцінки вмінь творчо освоювати та гнучко й різноманітно застосовувати теоретичні знання у майбутній професійній діяльності. На цьому етапі студенти формували основні складові професійно-творчих умінь, орієнтуючись на конкретні критерії якості, що притаманні певному рівню пізнавально-творчих досягнень. Враховуючи, що однією з головних цілей даного етапу евристичної технології було оволодіння студентами професійно-творчими вміннями застосовувати набуті знання для розв'язання різноманітних професійних задач діяльності, були застосовані адекватні діагностичні процедури сформованості даних умінь.

Висновки

Аналіз психолого-педагогічної літератури і проведене нами дослідження професійно-творчих умінь як основи професійної компетентності майбутнього спеціаліста дозволяють дійти певних висновків.

По-перше, загальні професійні компетентності розглядаються як здатність діяти на основі отриманих знань, по-друге, до складу їх входять практичні та розумові дії, по-третє, компетентності передбачають застосування раніш отриманого досвіду. На успішне формування компетентностей впливає рівень оволодіння студентом знань і відповідних навичок.

Професійно-творчі компетентності є проявом професійно-творчої самореалізації фахівця, основою його загальної професійної компетентності, засобом реалізації творчих здібностей особистості

та умовою їх подальшого розвитку. Професійно-творчі компетентності студентів гуманітарного профілю ми визначаємо як їхню практичну здатність до певних видів педагогічної діяльності творчого характеру, як особистісно значиме надбання майбутніх фахівців. При цьому ми виокремлюємо основні види професійно-творчих компетентностей студентів філологічних спеціальностей за видами їх діяльності (діагностико-прогностичні, предметно-методичні, інформаційно-комунікативні, конструктивно-творчі).

Таким чином, професійна компетентність – це основа професіоналізму, це система знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних майбутньому вчителю для здійснення педагогічної діяльності.

Використання сучасних технологій дистанційного та евристичного навчання в освітній системі університету забезпечує успішне формування основних професійних компетентностей майбутніх фахівців, якщо створити для цього необхідні педагогічні умови: забезпечити педагогічну готовність викладача до застосування сучасних методів і засобів евристичного та дистанційного навчання для формування складових професійної компетентності; реалізувати в дистанційному навчанні евристичну діяльність студентів, спрямовану на самостійне створення особистісно значимого освітнього продукту; застосувати у професійно спрямованій діяльності студентів необхідний діагностичний інструментарій для об'єктивного визначення рівня сформованості необхідних професійних компетентностей.

Перспективними напрямками подальшого дослідження означеної проблеми можна вважати виявлення педагогічних резервів дистанційних технологій навчання для становлення професійно-творчих якостей студентів, а також способи інтеграції дистанційного та евристичного навчання у побудові ефективних моделей підготовки сучасних фахівців.

Література

1. Абульханова К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта. Современная личность : Психологические исследования. М. : ИП РАН, 2012. С. 17–35.
2. Альтшуллер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности. Минск : Беларусь, 1994. 479 с.
3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновац. курс : в 2 кн. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. Кн. 1. 565 с.

4. Андриянова Г. А. Целеполагание и рефлексия в творчестве. Школа творчества : сб. ученич. работ. Индивидуал. частн. Предприятие «Школа свободного развития». Ногинск, 1996. С. 14–18.
5. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высш. шк., 1980. 368 с.
6. Атутов П. Р. Технология и современное образование. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 11–14.
7. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. М. : Знание, 1984. 96 с.
8. Барабанщиков Л. В. Педагогические основы обучения советских воинов. М. : Воениздат, 1962. 152 с.
9. Баранник Н. О. Удосконалення граматико-стилістичних умінь студентів у процесі вивчення курсу «Сучасна українська мова». *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 113–115. URL: <http://nbuv.gov.ua/> (дата звернення: 04.10.2021).
10. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 190 с.
11. Бігич О. Б. Інноваційні тенденції навчання молодших школярів ІМ та їх відображення в системі формування у студентів методичної компетенції вчителя ІМ початкової школи. *Педагогічні науки*. Херсон : ХДПУ, 2002. Вип. XXVI. С. 120–123.
12. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-педагогічний аспект). Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. 210 с.
13. Бойко Е. И. Еще раз об умениях и навыках. *Вопросы психологии*. М., 1957. № 1. С. 133–139.
14. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. 173 с.
15. Бондаренко Е. Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира. *Высшее образование сегодня*. 2009. № 1. С. 42–44.
16. Братусь Б. С. О механизмах целеполагания. *Вопр. психологи*. 1977. № 2. С. 121–124.
17. Брыскина О. Ф. Интернет и профессиональная компетентность педагога. URL: http://vio.fio.ru/vio_10/resource/Print/art_1_21.htm (дата звернення: 04.10.2021).
18. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика: психология творческого обучения. Минск : Нац. ин-т образования Респ. Беларусь, 1995. 239 с.

19. Выготский Л. С. Собрание починений : В 6 т. Т. 3 : Проблемы развития высших психических функций. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
20. Вітвицька В. В. Основи педагогіки вищої школи. К. : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
21. Волобуева Т. Б. Методологическая компетентность учителя (учебник педагога-исследователя). Донецк : Каштан, 2007. 206 с.
22. Гончаренко С. І. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К. : АПН України, 1995. 45 с.
23. Горбатов Д. И. Умение и навыки : о соотношении содержания этих понятий. *Педагогика*. 1994. № 2. С. 27–30.
24. Горобець С. А. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2007. Вип. 31. С. 106–109.
25. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ярославль, 2001. 22 с.
26. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України, Інститут вищої освіти. К., 2006. 227 с.
27. Дидактика современной школы : Пособие для учителей. К. : Рад. школа, 1987. 351 с.
28. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. *Сибирь. Философия. Образование*. 2005. № 8. С. 26–44.
29. Дружинина В. Н. Развитие и диагностика способностей. М. : Наука, 1991. 181 с.
30. Жук А. И. Основы педагогики : учеб. пособие. Минск : Аверсэв, 2003. 349 с.
31. Зеер Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования. *Образование в Уральском регионе: научные основы развития* : тез. докл. II науч.-практ. конф. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2002. Ч. 2. С. 23–25.
32. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
33. Казимирская И. И. Мышление учителя и пути его формирования : в 2 ч. Минск : Мин. гос. пед. ин-т, 1992. Ч. 2. 145 с.
34. Калошина И. П. Структура и механизм творческой деятельности: нормат. подход. М. : Изд-во МГУ, 1983. 168 с.

35. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 144 с.

36. Каплинский В. В. Формирование коммуникативных умений будущего учителя на основе проблемных педагогических ситуаций: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К., 1993. 198 с.

37. Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании. *Педагогика*. 1999. № 7. С. 73–84.

38. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.

39. Квітко В. Психолого-педагогічна компетентність учителя. Методичне забезпечення компетентнісного підходу до реалізації змісту середньої освіти (за результатами роботи міської творчої групи в 2006–2008 роках). Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2008. С. 131–135.

40. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М. : Изд-во МГУ, 1986. 175 с.

41. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М. : Знание, 1989. 75 с.

42. Коджаспирова Г. М. Педагогика. М. : Гардарики, 2004. 528 с.

43. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. Ізмаїл : ІДГУ, 2007. 236 с.

44. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М. : Просвещение, 1976. 160 с.

45. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л. : Знание, 1985. 32с.

46. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 105 с.

47. Лазарев М. О. Творча самореалізація особистості вчителя, студента, учня в людиноцентрованій евристичній освіті. Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 69–111.

48. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : АПН РСФСР, 1977. 196 с.

49. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.

50. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980. 96 с.

51. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М. : Просвещение, 1982. 191 с.

52. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука : науч.-аналит. обзор. М. : РАО, 1992. 51 с.
53. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
54. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
55. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М. : Педагогика, 1973. 297 с.
56. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 20 с.
57. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников. URL: http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf (дата звернення: 01.10.2021)
58. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2000. 20 с.
59. Овчинников В. Ф. Деятельностная основа творчества : ист.-филос. анализ проблемы. М., 1984. С. 19–26.
60. Орлов В. И. Знания, умения и навыки как результат обучения. *Специалист*. 2003. № 3. С. 29–31.
61. Петровский В. А. Личность в психологи: парадигма субъектности. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 509 с.
62. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М. : Пед. о-во России, 2005. 141 с.
63. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для аспирантов пед. Специальностей. Минск : Выш. шк., 2005. 303 с.
64. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях. *Сов. педагогика*. 1963. № 11. С. 98–103.
65. Платонов К. К. Проблема способностей. М. : Наука, 1972. 312 с.
66. Плешкова Н. И. Формирование умений педагогического общения у студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 1985. 23 с.
67. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
68. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М. : Педагогика, 1976. 280 с.
69. Психологічний словник. К. : Вища школа, 1982. 367 с.

70. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация. М., Когито-Центр, 2002. 218 с.

71. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. *Вопр. психологии*. 1990. № 1. С. 164–168.

72. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. 416 с.

73. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М. : Нар. образование, 1998. 255 с.

74. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. М. : Педагогика, 1986. 152 с.

75. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе. *Советская педагогика*. 1981. № 4. С. 76–84.

76. Слостенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 222 с.

77. Слостенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. №1. С. 42–49.

78. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя – воспитателя: Спец. Курс. Ярославль, 1976. 82 с.

79. Степашкина Л. Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.html> (дата звернення: 30.09.2021).

80. Тафель Р. Е. Диагностические методики для выявления (идентификации) творческих личностей в американской психологии : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 1974. 19 с.

81. Толипов У. К. Педагогические технологии развития общетрудовых и профессиональных умений и навыков в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01. Ташкент, 2004. 41 с.

82. Усова А. В. Формирование учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла. *Журн. «Физика»*. 2006. № 16. URL: www.fiz.1september.ru/article (дата звернення: 25.09.2021).

83. Ушачев В. П. Творчество в системе образования. М. : Прометей, 1995. 218 с.

84. Фролова Е. В. Формирование умения организации учебной работы с учащимися в малых группах в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 1999. 20 с.

85. Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием микросреды : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 1994. 169 с.

86. Хомич Л. О. Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомилинського. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 1.36. С. 35–38.

87. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.html> (дата звернення: 25.09.2021).

88. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–65.

89. Цимбал С. В. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів. *Науково-методичний збірник «Нові технології навчання»*. 21 березня 2007 р. URL: <http://www.agronmc.com.ua/nmcprop/novteh39.html> (дата звернення: 25.09.2021).

90. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М. : Народное образование, 1996. 160 с.

91. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. *Сибирский учитель*. 2007. № 6. С. 5–15.

92. Шалашова М. М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов. *Педагогика*. 2008. №7. С. 54–59.

93. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества. М. : Высш. шк., 1989. 141 с.

94. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л. : СПб, 1967. 123 с.

95. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика, 1988. 203 с.

96. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: для вузов по специальностям 031300 «Соц. педагогика», 033400 «Педагогика». Питер : Питер-принт, 2005. 365 с.

97. Якиманская И. С. Разработка технологии личности ориентированного обучения. *Вопр. психологии*. 1996. № 2. С. 28–37.

98. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. : Просвещение, 1969. 317 с.

99. Garavan T. Competencies & Workplace Learning : Some Reflections on the Rhetoric & the Reality. *Journal of Workplace Learning*. 2001. Vol. 13, No. 4. P. 144–164.