

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему **«ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ»**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0112
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітньо-професійної програми
«Педагогіка вищої школи» О. О. Шутенко

Керівник професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, доцент,
к.філос.н. _____ Л. С. Іванова

Рецензент професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, професор,
д.пед.н. _____ Г.В. Локарева

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

«_____» _____ 2023 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ**

Шутенко Олександр Олександровичу

1. Тема роботи: «Формування ключових компетентностей студентів педагогічних вишів»

керівник роботи Іванова Л.С., к. філос. н., доцент

затверджена наказом ЗНУ від «29» вересня 2023 року № 1505-с

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: вивчення та аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) здійснити науково-теоретичний аналіз сутності компетентнісного підходу; проаналізувати підходи до визначення ключових компетентностей та класифікацію основних видів ключових компетентностей сучасного педагога; виявити місце інформаційно-комунікаційної компетентності педагога серед основних видів ключових компетентностей; дослідити педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиці «Зміна парадигм у свідомості учасників освітнього процесу»; «Класифікації ключових компетентностей», таблиця «Рівні сформованості інформаційно-комунікативної компетентності та їх показники», 1 таблиця та 1 рисунок за результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Іванова Л.С.	16.11.22 р.	16.11.22 р.
Розділ 1	Іванова Л.С.	26.12.22 р.	26.12.22 р.
Розділ 2	Іванова Л.С.	07.02.23 р.	07.02.23 р.
Розділ 3	Іванова Л.С.	23.03.23 р.	23.03.23 р.
Висновки	Іванова Л.С.	16.10.23 р.	16.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	виконано
2	Написання вступу	грудень	виконано
3	Написання розділу 1	лютий-березень	виконано
4	Написання розділу 2	квітень-травень	виконано
5	Написання розділу 3	травень-вересень	виконано
6	Написання висновків та додатку	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи	жовтень	виконано
8	Рецензування	листопад	виконано
9	Захист	грудень	

Студент _____ Шутенко О.О.

Керівник роботи _____ Іванова Л.С.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Козич І. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 66 сторінки, 36 джерел, 4 таблиці, 1 рисунок, 2 додатка.

Мета. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективності педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетенції, як ключової для майбутнього педагога.

Об'єкт дослідження. Навчальний процес підготовки майбутніх педагогів.

Предмет дослідження. Педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетенції, як ключової компетенції майбутнього педагога.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел; анкетування, педагогічні спостереження.

Теоретичне значення роботи полягає у виокремленні педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів.

Практичне значення роботи полягає в експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетенції.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ, КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, МЕТАСИСТЕМНІ ТЕОРІЇ, ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА, ПАРАДИГМА, ПАРАДІГМАЛЬНІ КОНСТРУКТИ, СИНЕРГЕТИКА, СИНЕРГЕТИЧНА ОСВІТНЯ МЕТОДОЛОГІЯ, ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ.

SUMMARY

Shutenko O.O. Formation of Key Competencies of Students of Pedagogical Universities.

The qualification work consists of an introduction, 3 parts, conclusions, a list of references (36 items), 4 tables, 1 figures.

From the point of view of the competence approach, we are talking about the new competences of participants in educational processes, in particular, the new social roles of teachers. These changes cause a change in the educational paradigm, which is understood as a complex conceptual system that defines the main goals, principles, methods and forms of the educational process. The paradigm of education includes both pedagogical theories and practices that organize and shape educational processes in various institutions of learning, including schools, universities, and other educational institutions. It is the educational paradigm that determines the set of key competencies of participants in the educational process, particularly teachers.

The purpose of the study: To theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of information and communication competence, as key for the future teacher.

The research tasks:

- 1) to analyze the current state of development of the researched problem;
- 2) to make a theoretical analysis of the competence approach in the context of educational paradigms;
- 3) determine the features of the educational paradigm based on the competence approach;
- 4) to study the main approaches to determining the key competencies of teachers.

Object of study. The educational process of training future teachers.

Subject of study. Pedagogical conditions for the formation of information and communication competence, as a key competence of the future teacher.

The part 1 «Theoretical analysis of competence approach in the context of educational paradigms» represents definition and typology of educational paradigms. The part provides the history of the formation of the concept of «paradigm». Typologies of paradigms in the educational process are presented.

The part 2 «Analysis of key competences future teacher» considers different approaches to determining the key competencies of teachers as well as the classification of the main types of key competencies modern teacher.

The part 3 «Experimental research on verifications of the formation of information and communication competence of students of teaching higher schools» dedicated to research on the pedagogical conditions for the formation of information and communication competence of students of pedagogical universities.

The practical significance of the work lies in the experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of information and communication competence.

Keywords: competency, key competency, metasystem theories, educational paradigm, paradigm, paradigm constructs, synergetics, synergetic educational methodology, information and communication competence.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретичний аналіз компетентнісного підходу у контексті освітніх парадигм.....	12
1.1. Визначення та типології освітніх парадигм.....	12
1.2. Особливості освітньої парадигми, заснованої на компетентісному підході.....	23
Розділ 2. Аналіз ключових компетентностей майбутнього педагога.....	27
2.1. Підходи до визначення ключових компетентностей педагогів.....	27
2.2. Класифікація основних видів ключових компетентностей сучасного педагога.....	34
2.3. Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога як важливий чинник модернізації сучасної системи дошкільної освіти.....	40
Розділ 3. Експериментальне дослідження щодо перевірки формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів.....	46
3.1. Педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів.....	46
3.2. Організація та аналіз результатів дослідження.....	51
Висновки.....	57
Список використаних джерел.....	59
Додатки.....	63

ВСТУП

У ХХІ столітті освіта відіграє вирішальну роль у стимулюванні соціально-економічного зростання. Для того, щоб освіта й надалі займала цю важливу позицію, дуже важливо, щоб методи її надання та зміст були скориговані відповідно до останніх тенденцій розвитку сучасного суспільства. Сучасні цивілізаційні тенденції вимагають нових вмінь і знань від людей, в тому числі і від освіти. Якість освіти стала головною метою ХХІ століття і визнається світовим співтовариством як пріоритет розвитку суспільства. Школи потребують творчих вчителів, які розуміють свою роль у суспільстві, мають навички роботи з колективом і вміють застосовувати свої знання на практиці. Основна мета вищої освіти полягає в підготовці кваліфікованих педагогів, які є конкурентоспроможними на ринку праці і компетентні в професійній сфері. Для цього необхідне оновлення вищої освіти, звернення уваги на результат навчання, орієнтація на компетентнісний підхід і запровадження ефективних механізмів навчання.

З точки зору компетентісного підходу йдеться про нові компетентності учасників освітніх процесів, зокрема нові суспільні ролі педагогів. Ці зміни викликають зміну освітньої парадигми, яка розуміється як комплексна концептуальна система, що визначає основні цілі, принципи, методи та форми освітнього процесу. Парадигма освіти включає як педагогічні теорії, так і практики, які організують і формують освітні процеси в різних інститутах навчання, включаючи школи, університети та інші навчальні заклади. Саме освітня парадигма визначає сукупність ключових компетентностей учасників освітнього процесу, зокрема педагогів.

Сучасна парадигма освіти має витікати з концепції четвертої промислової революції, яка, своєю чергою, стає концептуальною основою програмних документів «Освіта 4.0». Поява нових технологій та їх поєднання розмиває межі між фізичною, цифровою та біологічною сферами. Бурхливий вибух

інтелектуальних технологій на базі штучного інтелекту створює умови для розвитку персоніфікованого індивідуальною навчання впродовж всього життя. Такий підхід був вже усвідомлений внаслідок переходу на дистанційне навчання та воєнного стану. Високі технології (high-tech), насамперед, різного роду інтелектуальні чат-боти допоможуть педагогам) взяти на себе рутинні, базові завдання: виявлення освітніх потреб учнів, корекція під них освітнього середовища, забезпечення опанування та відпрацювання учнями навичок, повторення матеріалу, оцінювання. А педагог стає наставником, тренером, який розвиває softskills.

На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічаються вчителі в цьому тисячолітті, є:

- постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів;

- ускладнення проблем виховання;

- безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання й виховання;

- розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок з таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, економіка, кібернетика та ін.;

- робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

З цього абсолютно однозначно випливає надзвичайно високий рівень актуальності даної дипломної роботи. Треба дослідити не тільки еволюцію ключових компетентності педагогів в історичному ракурсі, а й нові компетентності, які випливають з вимог четвертої індустріальної революції, концепції «Освіта-4.0», потенціалу штучного інтелекту та інших факторів.

До проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі звертаються багато вчених. Різні аспекти цієї проблеми стали предметом наукових дослідження В. Баркасі,

І. Бондаренко, Н. Босак, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, Л. Карпової, С. Козак, М. Левківського, О. Мамчич, А. Маркової, Г. Мельниченко, Г. Мухамедзянової, О. Палій, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Савельєвої, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Н. Тализіної, Л. Шевчук.

Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукового дослідження І. Драча, І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібик, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетенції, як ключової для майбутнього педагога.

Об'єктом дипломного дослідження є навчальний процес підготовки майбутніх педагогів.

Предметом дипломного дослідження є педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетенції, як ключової компетенції майбутнього педагога.

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати сучасний стан розробленості досліджуваної проблеми.
2. Зробити теоретичний аналіз компетентнісного підходу у контексті освітніх парадигм.
3. Визначити особливості освітньої парадигми, заснованої на компетентісному підході.
4. Вивчити основні підходи до визначення ключових компетентностей педагогів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення літературних

джерел; анкетування, педагогічні спостереження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у виокремленні педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів.

Практичне значення роботи: Основні положення роботи можуть бути використані в освітньому процесі закладах вищої освіти при викладанні навчальних курсів, написанні підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, курсових, кваліфікаційних і магістерських робіт; у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та в системі післядипломної педагогічної освіти.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОМПЕТЕНТНІСТНОГО ПІДХОДУ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

1.1. Визначення та типології освітніх парадигм

Історичний підхід. Термін «парадигма» в науковій риторичі вперше був уведений американцем науковцем Томасом Куном в його праці «Структура наукових революцій». Він використав давньогрецьке слово парадигма (παράδειγμα), що у перекладі є близьким до слів «принци» або «модель», для позначення лінгвістичного конструкту «визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому загалу модель постановки проблем та їх розв'язання». Внаслідок такого нечіткого визначення цього терміну в науковій та філософсько-педагогічній літературі виникали спроби надати більш його точне тлумачення. В цих визначеннях відображались різні цінності, практики та інституції освітніх систем різних країн. Тому зосередимо увагу на еволюції освітніх парадигм в Україні [21].

На думку Б. Кедрова, поняття «парадигма» розглядається як теорія чи сукупність теоретичних положень, ідей або переконань щодо природи, сутності, мети навчання та виховання, а також педагогічної діяльності вчителя, що усталені в науковій та педагогічній спільноті. С. Гончаренко у педагогічному словнику визначає парадигму, як теорію (або модель постановки проблеми), що прийнята на зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством [27, с.65].

Кожне наукове дослідження, як відомо, ґрунтується на певних загально-теоретичних положеннях, які є його методологічними складниками. На думку О. Огієнка, парадигма – це вихідна концептуальна схема, методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду в науці [16, с.98].

К. Платонов виділяє наступну дефініцію цього поняття: система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика вчених у певній області знань (дисципліні) в певний історичний період [16, с.101].

С. Сисоєва та І. Соколова під «парадигмою» розуміють інтегровані концептуальні ідеї, що визначають теоретико-методологічні засади дослідження проблем неперервної професійної освіти, а також педагогічні теорії, що свідчать про розвиток педагогічної науки у певний історичний період розвитку суспільства [20, с.37].

Отже, узагальнюючи різні трактування поняття «парадигма», розуміємо, що це: система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика вчених у певній області знань в певний історичний період, той чи інший приклад, показова концепція чи теоретичний підхід. З часом (з середини 90-х років ХХ ст.) термін «парадигма» досить активно почав використовуватись і в педагогічних дослідженнях.

З історичної точки зору в Україні можна виділити чотири періоди освітніх парадигм: релігійної, державної, партійно-державної та суспільної педагогіки. Впритул до кінця 18 століття мету, ресурси та засоби зберігання та передачі знань (парадигму освіти) визначала церква. Шкільна освіта в цей період тісно пов'язувалася з церквою, навчання було просякнуте православним віровченням. У школах, що існували при монастирях, церквах, благодійних установах та в маєтках приватних державців. Ці навчальні заклади, вчителями в яких були переважно дяки, працювали в умовах протидії впливу католицької освіти, серед них особливе місце посідала Острозька академія. Вона виховала плеяду видатних політичних і культурних діячів України, які розгорнули плідотворну діяльність у першій половині XVII ст. Її першим ректором був письменник Г. Смотрицький, викладачами - видатні тогочасні українські та зарубіжні педагоги-вчені, такі як Дем'ян Наливайко, Христофор Філалет, В. Суразький, І. Лятос, К. Лукаріс, К. Острозький та педагоги із Краківського та Падуанського університетів [16, с. 24].

Після занепаду Острозької академії центр української освіти перейшов до Києво-Могилянської Колегії (Академії), яку заснував відомий церковний та освітній діяч Петро Могила. Цей навчальний заклад мав за мету зберігання національних традицій братських шкіл, аде водночас працювала згідно програми і методів викладання західноєвропейських університетів. Вивчалися сім вільних наук: граматики, риторика, поетика, філософія, математика, астрономія і музика. Історик М. Чубатий писав: «Могилянська академія стала правдивим першим українським університетом, що виховав сотні української освіченої інтелігенції за зразками західної культури».

Відмінними рисами релігійної парадигми були верховенство позачасового абстрактного універсального знання, абсолютизація ідеалу, певний відрив від життя. Крім того, навчання було переведено на закриті автономні установи, які з часом перетворилися на школи як форму колективної дії...

Державницький період можна віднести до початку ХІХ століття, коли були засновані Харківській та Київський університети. Початковою метою, що ставилася, зокрема, перед Київським університетом, був намір русифікувати полонофільську київську інтелігенцію, яка була вороже налаштована до влади та співчувала Польському повстанню 1830–1831 років. Апеляція до імені князя Володимира символізувала саме цей напрямок діяльності. Студентами Київського університету були в основному спольщені шляхтичі та вихідці з російського дворянства, тому не дивно, що вони під впливом західноєвропейського романтизму почали цікавитися історією свого народу, історією козацтва. Тому головна увага приділялася гуманітарним предметам, накопиченню та передачі знань. Державний період розвитку освіти продовжувався впритул до початку 20 століття. Парадигма освіти полягала у розширенні освітньої аудиторії, головною метою вважалося розподіл накопиченого знання серед широких верств населення, але з урахування їх соціального статусу. Зростання освіченого населення створювало загрози існуванню самодержавницького устрою [15, с. 22].

Радянська школа розглядалася як соціальний інститут, мета якого

полягала в підготовці нового покоління реалізації проектів партії та держави задля досягнення примарного комуністичного майбутнього. Ключові компетентності педагога визначалися так званим «Кодексом будівельника комунізму», а результатом навчального процесу – триєдиний пакет «знання, уміння, навички». Таким чином, парадигма освіти залишається практично без суттєвих змін – передача накопичених знань підростаючому поколінню, де вчитель є суб'єктом, а учень – об'єктом [23, с.143].

Підводячи підсумки, можна зробити такі висновки щодо історичності еволюції освітніх парадигм. Релігійний етап освіти не вимагав особливих властивостей педагога і у цілому визначався згідно умовам соціального життя. Головна вимога до вчителя полягала у його віри та відповідальності перед Богом за результат виховання. При цьому знання педагога були вторинними, Православна догматика не сприяла пошуку істини, до науки, виходячи з того, що картина світу надана Богом назавжди і змінам не підлягає. Суспільно-політичні перетворення XVIII століття православна мораль учителя поступила місце його знанням та відповідальністю за результат професійної підготовки учня перед державою. За радянські часи до відповідальності перед державою було додано відповідальність перед правлячою партією. При цьому результат освіти залишався незмінним: передача та усвідомлення знань, формування умінь й навичок.

На сучасному, пострадянському етапі мета, спрямованість та зміст освітньої парадигми визначається суспільством й не завжди через державні інституції. Національна освіта знаходиться у постійному пошуку нових смислів освіти, інноваційних освітніх технологій, реагуючи на динамічні зміни доленосних сфер існування та розвитку країни. Через те актуалізуються розвідки щодо аналізу існуючих освітніх парадигм та проектування нових, зокрема з урахуванням сучасної техніко-технологічної фази, інформаційно-комунікативних технологій, впливу штучного інтелекту. Саме тому надзвичайно актуальним завданням є формулювання змісту освітньої парадигми, заснованої на піднесенні людського розуму, розвитком інтелектуальних здібностей

(компетентностей) широких мас населення, навчання впродовж всього життя [13].

Людиноцентричний підхід. Зрозуміло, що кожній історичний етап породжує різні освітні парадигми, які можна класифікувати, виходячи з різних критеріїв пізнання. Надзвичайно перспективним з точки зору розуміння змісту освітніх парадигм є бачення (образ) людини, на яку спрямовано діяльність інституцій освіти. У цьому дискурсі основними парадигмами освіти є:

1. Поведінкова (виховна) парадигма. У цій освітній парадигмі закладається уявлення про людину як про істоту соціальну, сенс, цілі і цінності якого знаходяться в площині суспільного життя. Необхідність існування цього методу виховання забезпечується необхідністю включення маленької людини, дитини в процес соціалізації, завданням батьків (в кращому випадку вихователів) включити його в соціальний простір. Продукт в цій парадигмі - це людина, яка має набір описів себе, за які він був винагороджений в системі і набір описів, які не відповідають системі.

2. Ціннісна парадигма. Парадигма орієнтувалася на створення певної системи цінностей серед учнів (освіта шляхетства у Польщі, жіноча і чоловіча гімназії, японська модель освіти, виховання середньовічних лицарів, сучасна університетська освіта). В основі парадигми лежить певна система цінностей, що включає уявлення про людину, яка представлена як єдино вірна (ортодоксальні релігійні школи) або має альтернативи (світська освіта). Образ людини в цій парадигмі - це людина як носій і спадкоємець певного типу культури, включений в культурно-історичний процес. Отже, цінностями цієї парадигми освіти є не результати конкретної людської діяльності, а ступінь залученості людини в простір переданих цінностей, залученості в історичний процес.

3. Діяльнісна парадигма. Парадигма, орієнтована на оволодіння навичками певних видів (або одного виду) діяльності. Ця модель заснована на ідеї про те, що будь-яке навчання можливо через включення людини в безпосередню діяльність, не обов'язково безпосередньо пов'язану з розвитком

професійних навичок (середньовічні майстерні, деякі галузі навчання брахманів, школа організаційних і діяльнісних ігор). Основною формою такого виховання є гра або обряди і ритуали, наповнені змістом для виконавців. Ця парадигма стає домінуючою в період цивілізації, коли вся освіта виконує завдання перекладу культурних форм попереднього етапу розвитку в практичні навички.

4. Трансформаційна парадигма. Парадигма зосереджена на розвитку людини як цілісної істоти. В основі цієї парадигми лежить уявлення про людину як про істоту з невідомими можливостями і потенціалом, відкриття якого і є сенсом людського життя. Людина є джерелом і причиною того, що відбувається в його житті. У будь-якій ситуації йому надаються ресурси і можливості для змін, двигуном зміни ситуації є бажання людини змінити її. Особливістю даної системи тренувань є відсутність гарантій в результаті навчання. Даний метод навчання не має певної технології, тобто не існує однакових способів досягнення результату. Сам результат в цій моделі процедурний, а не жорстко закріплений. Продуктом в цій парадигмі є людина, яка досягла певної якості життя (в залежності від змісту навчання) [17, с. 86].

В педагогічній теорії поряд з поняттям «парадигма» все більше акцентується увага на дефініціях: «освітня парадигма», «педагогічна парадигма», «академічна педагогічна парадигма». Так, наприклад, Є. Бондаревська і С. Кульневич стверджують, що «педагогічна парадигма - це усталений, узвичаєний погляд, певний стандарт, взірець у вирішенні освітницьких і дослідницьких завдань» [2].

Н. Дем'яненко визначає педагогічну парадигму як «сукупність теоретичних та методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі» [12, с.37].

Щодо освітньої парадигми, то в сучасних науково-педагогічних джерелах дослідники визначають її як основу, ідею, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти (М. Овгіннікова, В. Безрукова, Є. Пінчук та ін.). Саме таке тлумачення, на нашу думку, робить поняття

освітньої парадигми дієвим інструментом у розвитку освітньої галузі, тим під ґрунтям, на якому базуються наукові концепції, підходи та принципи функціонування системи освіти у той чи інший історичний період.

Після дефініційного аналізу виокремимо різні типи освітніх парадигм:

- авторитарно-імперативна і гуманна (Ш. Амонашвілі);
- когнітивна й особистісна (Є. Ямбург);
- педагогічна парадигма традиції, науково-технократична та гуманітарна (І. Колеснікова);
- авторитарна, маніпуляційна та педагогічна парадигма підтримки (Г. Корнетов);
- педагогічна парадигма традиції, раціоналістична і феноменологічна (В. Пилиповський);
- ліберально-раціоналістична, культуро-центрична та глобально-історична (Н. Розов);
- консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична та гуманістично-феноменологічна (Х. Тхагапсоев);
- консервативна, культурознавча та культуротворча (А. Валицька);
- функціоналістська, гуманістична і езотерична (Б. Родіонов і А. Татур);
- природничо-наукова, технократична, езотерична, гуманістична і поліфонічна (О. Прикот) [5; 13].

Аналіз приведеної класифікації засвідчує різноманітність підходів до визначення освітніх парадигм, проте, з іншого боку, призводить «до ситуації явної парадигмальної надлишковості і навіть засміченості сфери соціогуманітарного знання, оскільки далеко не всі парадигмальні конструкти відповідають критеріальному набору складових парадигми як загальнонаукової методології». У той же час освітні парадигми мають бути науково-теоретичним апаратом, який відображає мету освіти, її базові цінності, а також виступати засобом інтерпретації основних протиріч і процесів, що виникають як усередині освітніх систем, так і при їх взаємодії з соціокультурним контентом певної епохи чи культури.

Цю думку підтримує І. Зязюн говорячи, що сутністю багатьох освітніх парадигм є те, що у своїй основі вони визначають фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності визначаються особливостями використовуваних підходів (наприклад, «гуманістична», «особистісна», «гуманітарна» і «феноменологічна» парадигми є по суті різні інтерпретації такої реальної освіти, в основі якої знаходяться життєві інтереси і взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу) [15, с.22].

Підсумовуючи дефініційний аналіз, важливо усвідомити, що в залежності від потреб суспільства, держави, особистості, місія педагогіки полягає у зміні освітньої парадигми, як такої, що надає підґрунтя інноваційним підходам щодо розвитку освітньої галузі, моделюванню освітньої системи, змісту та організації навчання та взаємодії основних суб'єктів освіти.

Враховуючи приведений дефініційний аналіз, зауважимо, що парадигму можна вважати провідною ідеєю розвитку того чи іншого об'єкту соціального розвитку, у нашому випадку - освіти. Так, на думку М. Романенка, парадигмальна освітня ідея виступає: як квінтесенція того чи іншого підходу до розуміння природи людини, як об'єкта й суб'єкта освітнього процесу, і в такому вимірі вона часто виливається як узагальнена характеристика природи освітнього процесу, а також одночасно виступає як концептуальна ідея навчально-виховного процесу, що містить в собі вихідні філософські засади, власне педагогічну теорію та її інструменталізацію у вигляді конкретних методик чи форм організації освіти.

Підсумовуючи вищевказане, можна зробити висновок, що парадигма освіти представляє собою складну концептуальну систему, яка визначає основні цілі, принципи, методи та форми навчального процесу. Освітня парадигма визначає передумови, цінності та цілі освіти, а також основні принципи організації навчального процесу та формування знань учнів. Освітня парадигма включає як педагогічні теорії, так і практики, які організують і формують освітні процеси в різних установах, включаючи школи, університети та інші навчальні заклади. Вона є важливою основою для розробки освітніх програм,

науково-методичних матеріалів, підручників та методичних рекомендацій для вчителів.

Вкажемо на основні чинники, які спонукають до зміни освітньої парадигми. Так, зокрема, зросло значення освіти, як фактора суспільного розвитку (як генератора й провідника знань та інформації), змінилися вимоги до змісту, методів та форм навчального процесу (компетентнісний підхід); він посилює процеси інтернаціоналізації освіти (необхідність уніфікації освіти, взаємовизнання дипломів); змінилися організаційні форми освітньої діяльності (концентрація, централізація, диверсифікація, паралельна освіта), і, нарешті, глобалізований ринок освітніх послуг (зростання чисельності іноземних студентів, становлення транскордонної освіти).

В. Кремень так характеризує основні тенденції сьогодення, що спричиняють зміни освітньої парадигми: «У всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства дедалі більше утверджуються загально цивілізаційні тенденції розвитку, характерні для XXI ст. Передусім це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи. Друга тенденція – це перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій і формування суспільства знань, що висуває як основні пріоритети освіти і науку – сфери, які забезпечують розвиток людини і суспільства» [20, с. 37].

Окрім того, варто зважати на врахування тенденцій диференціації та інтеграції наукових досліджень у педагогіці, психології, соціології, філософії, демографії, інформаційних та інших технологій. Зауважимо, що поряд з цими процесами, у педагогіці гостро бракує метасистемних теорій, як зауважує В. Луговий, натомість домінують емпіричні висновки. Один із критичних наслідків цієї ситуації – відсутність зв'язної системи взаємоузгоджених однозначних понять і категорій педагогічної науки, що віддаляє її від відповідності критеріям власне науки [4, с.408].

Ці обставини вимагають перегляду усталених наукових (педагогічних,

філософських) підходів щодо обґрунтування освітньої парадигми. Як зазначає В. Кремень, що ні дедуктивний етап дослідження, ні системний підхід, які є надзвичайно результативними, не можуть вирішити складних проблем, які виникають у перехідний період. Тим більше, система освіти є динамічною системою, і тому спосіб поєднання нелінійних зв'язків між її частинами сумісний з усіма реальними відносинами як середовищем [20, с.132].

Отже, аналіз освітньої парадигми як освітньої парадигмальної освітньої ідеї засвідчує необхідність її оновлення, зважаючи на динамічний характер розвитку освіти.

Варто зауважити, що в останніх дослідженнях науку все частіше визначають як комунікативний феномен, тип дискурсу, діалогу, який визначається за певними правилами. Втім, останнє ніяким чином не відкидає парадигмальну основу науки. Без загальнозживаних аксіоматичних чи підтверджених досвідом тверджень, які відносяться до певної сфери людської діяльності, у тому числі до сфери освіти, наукові дослідження неможливі. Варто зауважити, що останнє є лише основою «змістовим ядром» відповідної парадигми, яка з часом конкретизується, наповнюється фактами та спостереженнями, причому деякі з них суперечать «змістовому ядру» і тому призводять до наукової дискусії. Зрозуміло, що парадигма завжди передує науковій теорії, і якщо деяке явище в процесі еволюції суперечить парадигмі, то воно завжди призводить до переосмислення усталених принципів, а, отже, і до оновлення самої парадигми. Зокрема, як зазначає у цьому контексті І. Зязюн: «Будь-яка освітня парадигма в історії проходить декілька етапів: становлення, завершення і, нарешті, статичності, коли вона стає млявою і заважає розвитку. Тим часом в глибинах старої парадигми народжуються нові ідеї, принципи, відбувається переосмислення основних понять і зв'язків» [17, с. 211].

Таким чином, пошук нової парадигми, зокрема і у вищій школі – цілковито об'єктивне явище, зумовлене діалектичним розумінням трансформаційних процесів при переході від індустріального до постіндустріального й інформаційного суспільства, процесів глобалізації та

інтеграції. З цього приводу міркує А. Гофрон: «Світ і Європа, яка постає завдяки створенню нових цінностей і технологій, нових геополітичних умов, нового стилю життя і способів взаємозв'язків, потребує нових ідей, класифікації і концепції, нової освітньої програми» [12, с.38].

У зазначеному контексті варто, на нашу думку, зміну парадигми у свідомості учасників освітнього процесу проілюструвати схемою Л. Тарасова.

Таблиця 1.1

**Зміна парадигм у свідомості учасників освітнього процесу
(за Л. Тарасовим)**

Старі парадигми (парадигми ХІХ — ХХ ст.)	Нові парадигми (парадигми ХХІ ст.)
Порядок тільки від порядку.	Життєздатний порядок народжується з безпорядку.
Є жорсткі алгоритми і немає альтернатив. Фундаментальні однозначні причинно-наслідкові зв'язки	Альтернативи є і саме тому можливим є розвиток; фундаментальні імовірнісні зв'язки
Віддається перевага замкненим системам, оскільки вони захищені від випадкових зовнішніх впливів	Віддається перевага відкритим системам, оскільки вони здатні до самоорганізації
Системами слід постійно і жорстко керувати для подолання безладу	Слід керувати не самими системами, а процесами, в яких вони беруть участь
Порядок є пріоритетним щодо свободи	Свобода є пріоритетною щодо порядку

Таке, несподіване порівняння «старих» освітніх парадигм (ХІХ-ХХ ст.) та «нових» (ХХІ ст.) призводять до синергетичної методології та тлумачення усіх освітніх процесів на ґрунті основних принципів синергетики. Звісно, ця обставина вимагає перегляду усталених освітніх парадигм та дещо не відповідає, а іноді й суперечить їхній сутності. На думку В. Кременя, синергетика допомагає зрозуміти процес здобуття нового знання, народження нових ідей, конструктивних понять, продуктивних гіпотез, теорій або моделей, алгоритмів і правил, ефективних оцінювальних процедур, цікавих проблем, експериментів або аргументів. Необхідно зазначити сутність застосування синергетичної методології до освітньої сфери, і показати різницю синергетичного підходу від усталених методологічних принципів. У першу

чергу, варто зауважити, що синергетика, або теорія самоорганізації і саморозвитку систем вже досить тривалий час набула статусу одного з найперспективніших напрямів міждисциплінарних досліджень до аналізу динаміки розвитку складних відкритих систем.

Освіта - і є такою системою, процеси самоорганізації якої цілком природно можна описати такими поняттями, як біфуркаційні стани, дисипативні структури, аттрактори, флуктуації та ін. Наукові дослідження освітніх систем за такого підходу звільняються від однолінійності та штампів, відкривають поліфункціональність та багатовимірність гіпотез і теорій, а також надають змогу, по-новому, осмислити особливості функціонування інституту освіти [36, с.18].

Таким чином, у теоретичному аспекті можна цілком очевидно побачити основні риси синергетичної освітньої методології. Звісно, складніша ситуація з конкретними формами та методами організації освітнього процесу, що ґрунтується на цій новітній парадигмі, хоча перші спроби в цьому аспекті вже є, скажімо, реалізація проекту Нової української школи.

Розуміння і самої синергетичної парадигми та потрібних методик, які на ній ґрунтуються, ще довго будуть полем живих наукових дискусій - адже, насправді, мова йде про кардинальну зміну стереотипів мислення, зокрема у сфері освіти.

1.2. Особливості освітньої парадигми, заснованої на компетентісному підході

Після отримання незалежності вітчизняна освіта стала відчувати вплив європейських підходів до розвитку освіти. Величезні зсуви в соціально-економічному та політичному житті вимагали переніс уваги освіти саме на молоду людину, а завдання педагогів поступово перетворювалося на те, щоб допомогти кожній молодій людині усвідомити сенс свого життя, визначити свій

«образ буття», «зустрітися зі своєю сутністю». Змінювалися підходи до переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «знання», «уміння», «навички» на поняття «компетентність» та «компетенція». Суспільству були потрібні випускники, які готові включатися в подальше життя, здатні практично вирішувати життєві та професійні проблеми, що виникають перед ними. А це залежить не від знань, умінь, а від якихось додаткових якостей, «компетентність» і «компетенція» використовуються для позначення, і більше відповідають розумінню сучасних освітніх цілей [35].

Вперше поняття «компетентність» і «ключові компетенції» стали використовуватися в бізнесі США в 1970-х роках у зв'язку з проблемою визначення якостей успішного професіонала. Спочатку компетенції стали протиставлятися спеціальним професійним знанням і навичкам. Тобто вони стали розглядатися як самостійні універсальні складові будь-якої успішної професійної діяльності [33].

Теорія компетентнісного підходу в освіті була створена та представлена у відповідних дослідженнях зарубіжними вченими, зокрема Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена, так і вітчизняних: І. Беха, Н. Бібіка, Л. Ващенко, І. Єрмакова, О. Локшиної, О. Овчарука, Л. Парашенка, О. Пометуна, О. Савченка, С. Трубачевої та інших.

Нові терміни, такі як «компетентність» та «компетенції», які були запропоновані у західній педагогічній думці, викликали спроби осмислення їх на національному ґрунті. Багато країн Західної Європи розробили критерії для основних «універсальних навичок», які необхідні кожній компетентній людині для життєдіяльності. Ці критерії можуть відрізнятися за змістом, обсягом та специфічною термінологією. Аналіз різних визначень концепту «компетентність» показує, що компетентність не зводиться лише до знань, умінь та навичок, якостей особистості окремо або в їх сукупності, але вона детермінується ними [25, с.267].

З цих позицій аналіз дозволяє обґрунтувати «компетентність» і «компетенція» як категорії діяльності, оскільки вони характеризують людину

як суб'єкта діяльності (зокрема, освітньої). Компетентність як категорія відображає істотні характеристики здатності людини визначати засоби і методи дії, які підходять для мети або досягнення мети в конкретному виді діяльності. Компетентність як категорія відображає істотні характеристики здатності людини ефективно справлятися з певною сферою діяльності або завданнями, що виникають в нестандартних ситуаціях, виходячи з особистого досвіду, зберігаючи при цьому потенцію навіть тоді, коли вона не діє.

З точки зору економічного підходу до нової освітньої парадигми метою застосування компетентнісного підходу є забезпечення продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці, скорочення безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили, розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [29, с.47].

В українській науковій літературі найбільш поширеним є концепт компетентності, який описує знання та вміння, необхідні для успішної професійної діяльності. І. Бех стверджує, що у широкому розумінні компетентна людина - це людина, яка володіє знаннями в певній галузі, а в узькому розумінні - це майстерності, яка дає можливість давати авторитетні рекомендації в певній сфері [3, с.5].

Отже, в освіті компетентнісний підхід є сучасним орієнтиром, а для того, щоб його ідеї стали повністю реалістичними, необхідно екстраполювати їх на педагогічний процес. Оскільки мета навчання в компетентнісному підході є новою, то необхідно адаптувати всі компоненти навчального процесу відповідно до неї. Тільки якщо весь педагогічний процес охоплюється, можна досягти формування компетентності учнів як інтегрованого результату навчання.

В національних нормативних документах компетентнісний підхід було визнано одним із напрямків модернізації освіти. Готовність українських педагогів запровадити компетентнісний підхід у системі освіти задекларовано в основних освітніх документах. Так, у Концепції НУШ формування основних компетентностей особистості – життєвої, соціальної, загальнонаукової,

загальнокультурної, технологічної, комунікативної і цифрової – визначається як одне з головних завдань сучасних навчальних закладах України [19].

Відповідно до вимог нового Державного стандарту початкової, базової та повної загальної середньої освіти сучасна парадигма національної освіти в Україні ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту початкової, базової і повної загальної середньої освіти. При цьому особистісно-зорієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів, а компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей. Отже, в умовах модернізації змісту національної освіти в Україні, пошуку нових освітніх парадигм, орієнтованих на розвиток всебічно освіченої, творчої особистості, особливого значення набуває в реалізації педагогічної практики сучасної школи саме компетентнісного підходу [22, с.21].

Традиційна освітня парадигма поступилася місцем новій, в основі якої полягає формування життєвої компетентності школяра, що передбачає мобільність знань, гнучкість методів і критичність мислення, тобто здатність використовувати наявні знання та вміння на вищому рівні, переносити їх у різні ситуації, застосовувати практично, робити правильні висновки. Отже, актуальність проблеми компетентнісного підходу до підвищення якості змісту освітнього процесу визначається, по-перше, пріоритетними напрямками державної політики в галузі освіти в Україні, реалізацією нового Державного стандарту початкової та базової середньої освіти; по-друге, ключовим завданням сучасної вітчизняної освіти – формування компетентної особистості.

РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

2.1. Підходи до визначення ключових компетентностей педагогів

Для відмежування загального та індивідуального в контексті компетентності, ми будемо використовувати синонімічні поняття «компетенція» та «компетентність». Компетенція - це заздалегідь визначена соціальна вимога до освіти, необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері.

Термін «компетентність» походить від слова «компетентний», яке розпочали активно використовувати в 60-ті роки ХХ століття. У словниках іншомовних слів термін «компетентний» трактується як «обізнаний, поінформований у певній галузі; який має право на основі своїх знань або повноважень робити чи вирішувати що-небудь, робити висновки про що-небудь» [10, с. 88]. У тлумачному словнику української мови знаходимо таке пояснення: «компетентний – обізнаний у певній галузі, знаючий; який за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь»; той, хто «має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний; ґрунтується на знанні, кваліфікований».

Українські вчені в царині педагогічної науки цей термін тлумачать так: З. Курлянд вважає, що компетентність – це внутрішні, потенційні, приховані новоутворення (знання, цінності, відношення), що потім виявляються у компетентностях людини [7, с.53].

С. Шишов трактує компетентність як загальну здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і нахилах, які набуті під час навчання [172].

С. Макеев компетентність розглядає не тільки як професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і як ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно

використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [23, с.143].

За Л. Григоровською компетентність – це здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків [9, с.34].

Компетентність, на думку Г. Васьківської, – це готовність і здатність реалізувати наявні знання і досвід у проблемній ситуації [6, с. 53].

У законі України «Про вищу освіту» розглядуване поняття визначено як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти».

Узагальнюючи, можна сказати, що компетентність – це володіння студентом відповідною компетенцією та особистісне ставлення до неї та предмета діяльності. Компетентність є особистісною якістю студента та мінімальним досвідом діяльності в заданій сфері. Вона включає не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Компетентність пов'язана з відносинами між знанням та дією в людській практиці та припускає наявність мінімального досвіду застосування компетенції. При формулюванні вимог до підготовки учня та проектуванні навчального процесу важливо враховувати наскільки успішно учень застосовує компетентності у житті та його особистісні якості [13; 23; 25].

Щодо того, що означає ключова компетентність та її тлумачення існує багато дискусій. Вивчивши різні підходи до аналізу компетенції, можна дійти невтішного висновку, що вона є макроконцепцією, що поєднує як психомоторні і інтелектуальні показники, а й ціннісні установки особистості. Існують дві основні групи підходів: філософські та практичні. Філософські підходи спрямовані вивчення ролі компетенції в особистісному розвитку,

співвідношення компетенції та світової культури, і навіть її морально-етичне сприйняття. Практичні підходи, такі як механічний, біхевіористський та діяльнісний, використовуються для вимірювання та оцінки компетенції, але вони не відображають її складної природи.

Одним з перших вчених, які намагалися сформулювати зміст концепту «ключові компетентності» був угорський дослідник Г. Халаж, який запропонував 5 груп ключових компетенцій: 1) політичні та соціальні компетенції; 2) міжкультурні компетенції; 3) компетенції, що визначають володіння усним та письмовим спілкуванням; 4) інформаційні компетенції та 5) компетенції, що реалізують здатність та бажання навчатися протягом усього життя [26].

Комітет з питань освіти Ради Європи пропонує класифікацію 39 різних компетенцій у «Європейському освітньому проекті». Основні 6 основних компетенцій визначаються на основі найважливіших думок і соціальних операцій, які повинна освоїти кожна людина: 1) навчання; 2) думати; 3) шукати; 4) взяти на себе; 5) співпрацювати; 6) адаптуватися. О.В. Хуторський висвітлив ключові освітні компетентності учнів та запропонував закласти їх в основу оформлення освітніх стандартів: ціннісно-чуттєвої компетентності, загальної культурної компетентності, освітньо-пізнавальної компетентності, інформаційної компетентності, комунікативної компетентності, соціально-трудової компетентності, компетентності особистісного самовдосконалення [22, с.27].

Державний стандарті базової і повної загальної середньої освіти наводить поняття «компетентність», «ключова компетентність», «компетентнісний підхід»:

- компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці;

- ключова компетентність – спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у

різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів;

- компетентнісний підхід - спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності [119, с. 18].

У своїх дослідженнях О. Пометун, визначає, що система компетентностей в освіті складається з таких груп:

- ключові, тобто – надпредметні (міжпредметні, базові) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

- загальногалузеві (загальнопредметні) – набуті студентом у ході засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах університету;

- предметні - набуті студентом у ході вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету [18, с.326].

Учена розглядає компетентність як спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей й ставлень, що дозволяють майбутньому фахівцеві визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною (тобто компетентною) ефективно функціонувати, є достатньо широкою, йдеться про так звані «ключові» чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність. Сформовані компетентності, людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентний фахівець застосовує ті стратегії, які здаються йому найприйнятнішими для виконання окреслених завдань [7, с.53].

Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика

освіти. Нижній рівень компетентності є тим рівнем діяльності, що необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні її результату. На думку Б. Вовк, компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлення соціальної значущості й особистісної відповідальності за результати цієї діяльності, необхідності її постійного вдосконалення [8].

М. Головань наводить перелік ключових компетентностей: інформаційна, соціально-психологічна, громадянська, комунікативна, методологічна, життєва, професійна, психологічна, рефлексивна [10, с.89].

У зазначеному контексті важливим вважаємо те, що дотичне поняття «ключові кваліфікації» теоретично обґрунтував німецький вчений Д. Мартенс у середині 1970-х років. Необхідність перегляду традиційного розуміння кваліфікацій він убачав у тих змінах, що відбувалися у виробничих технологіях. Широке застосування інформаційної і комунікаційної техніки, нечіткий ринок праці ставлять, на думку Д. Мартенса, нові кваліфікаційні вимоги до фахівця. Основна ідея вченого полягала в тому, щоб підготувати фахівців, спроможних адаптуватися до сучасних технологій виробництва, легко переходити від одного виду праці до іншого, володіти знаннями та вміннями, необхідними для широкого кола професій [24, с.67].

У Державному стандарті базової й повної середньої освіти на підставі міжнародних і національних досліджень в Україні визначено такі ключові компетентності:

- соціальні (характеризують уміння людини повноцінно жити в суспільстві): брати на себе відповідальність, приймати рішення, робити вибір, безконфліктно виходити з життєвих ситуацій;

- загальнокультурні (комунікативні): уміння спілкуватися усно й письмово рідною й іноземною мовами, оволодівати досягненнями культури, з розумінням і повагою ставитися до людей інших національностей, релігій, мов,

рас, культур, політичних поглядів і соціального стану;

- інформаційні: уміння одержувати, осмислювати, обробляти й використовувати інформацію з різних джерел;

- саморозвитку й самоосвіти: потреба й готовність постійно вчитися протягом усього життя; опанувати вміннями й навичками самоаналізу, самоконтролю й самооцінки;

- здоров'язберігальні: готовність дотримуватися здорового способу життя у фізичній, соціальній, психічній і духовній сферах [31, с.206] .

У документі також визначено ключові компетентності, які мають бути сформовані процесі освітньої діяльності в навчальному закладі: громадянська, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікаційна, комунікативна, міжпредметна естетична, міжпредметна, предметна (галузева), предметна предметна мистецька, проектно-технологічна, соціальна.

У Концепції Нової української школи визначено 10 ключових компетентностей особистості:

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування.

2. Спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

3. Математична грамотність. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем.

4. Компетентності в природничих науках і технологіях. Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

5. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

6. Уміння навчатися впродовж життя. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

7. Соціальні і громадянські компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів [79].

8. Підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Здатність до підприємницького ризику.

9. Загальнокультурна грамотність. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

10. Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [19].

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: уміння читати і розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно і письмово; критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; виявляти ініціативу; творити; уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; уміння конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; здатність співпрацювати в команді .

2.2. Класифікація основних видів ключових компетентностей сучасного педагога

Базові дослідження щодо визначення ключових компетентностей в освіті, які повинні набути молоді люди для успішної роботи й життя в соціумі, були ініційовані міжнародними організаціями, зокрема Радою Європи, Організацією економічного співробітництва та розвитку.

Розглянемо основні підходи до розуміння сутності поняття «ключова компетентність».

Експерти країн-учасниць міжнародної Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) вважають, що поняття ключових компетентностей (key competencies) застосовується для визначення таких компетентностей, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер [28].

Напрацювання ОЕСР ґрунтуються на декількох положеннях, які сьогодні є засадничими для більшості відповідних досліджень інших установ, організацій

і фахівців, що працюють у напрямі впровадження ключових компетентностей в зміст освіти.

Основними є такі положення:

- формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;
- сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими;
- вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;
- має бути врахований також вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;
- на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо;
- визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців та представників різноманітних соціальних груп. Дані умови забезпечують відбір, ідентифікацію та подальший розвиток ключових компетентностей населення та визначають індикатори їх розвитку [5, с. 7].

Міжнародна комісія Ради Європи зазначає, що ключова компетентність:

1. Сприяє досягненню успіхів у житті;
2. Сприяє розвитку якості суспільних інститутів;
3. Відповідає багатоманітним сферам життя [28].

Під час симпозіуму Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи» було визначено такий орієнтовний перелік ключових компетентностей.

Вивчати: уміти витягати користь із досвіду; організувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організувати свої власні прийоми вивчення; уміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням.

Шукати: запитувати різні бази даних; опитувати оточення;

консультуватись в експерта; одержувати інформацію; уміти працювати з документами та класифікувати їх.

Думати: організувати взаємозв'язок минулих і дійсних подій; критично ставитись до того чи іншого аспекту розвитку нашого суспільства; уміти протистояти непевності та труднощам; займати позицію в дискусіях і виконувати свої власні думки; бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому проходять навчання та робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем; уміти оцінювати твори мистецтва й літератури.

Співробітничати: уміти співробітничати та працювати у групі; приймати рішення - улагоджувати розбіжності та конфлікти; уміти домовлятись; уміти розробляти та виконувати контракти.

Прийматися за справу: включатись у проект; нести відповідальність; входити до групи або колективу та робити свій внесок; доводити солідарність; уміти організувати свою роботу; уміти користуватись обчислювальними та моделюючими приладами.

Адаптуватись: уміти використовувати нові технології інформації та комунікації; доводити гнучкість перед викликами швидких змін; показувати стійкість перед труднощами; уміти знаходити нові рішення.

Дослідники С. Шишов та В. Кальней, торкаючись проблеми відбору ключових компетентностей вважають, що ключова компетенція – це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названа як «здатність до діяльності» [4, с.408].

І. Зимня, досліджуючи природу ключових компетентностей підкреслює, що ключові – це ті узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі [30].

Провідна українська вчена О.Пометун висловлює думку, що:

- ключова компетентність є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, відносин тощо певного рівня, які застосовуються в широкій сфері діяльності людини; це здатність людини

здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно вирішуючи відповідні проблеми;

- ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки суб'єктів навчання, пов'язаними з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, відносин щодо міждисциплінарного кола проблем;

- основні ознаки життєвих (ключових) компетентностей:

1. Поліфункціональність (дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;

2. Надпредметність і міждисциплінарність (можуть бути застосовані не тільки в школі, а й на роботі, у сім'ї, у політичній сфері тощо);

3. Багатомірність (включає знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо); забезпечують широку сферу розвитку особистості (її логічного, творчого та критичного мислення, саморефлексії, самовизначення, самооцінки, самовиховання та ін. [27, с.66].

Н. Бібік зазначає, що ключові компетентності якісно відрізняються від звичайних тим, що пов'язують воєдино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [4, с.409].

Аналіз наукових праць з проблеми визначення ключових компетентностей дозволив зробити висновок, що незважаючи на різні погляди на зміст поняття ключова компетентність, спільним для дослідників є усвідомлення, що вона, відображає сутність, яка

1. Уособлює інтегрований результат освітньої підготовки людини;

2. Має діяльнісну природу;

3. Багатоаспектна, має складну психологічну структуру, до складу якої

входять елементи різного порядку. Це поняття включає не тільки когнітивну й діяльнісну складову, але й мотиваційно-ціннісну, емоційно-вольову, поведінкову.

4. Під ключовими (загальними, надпредметними, універсальними, мета-предметними, транспредметними, життєвими) розуміють найбільш універсальні за своїм характером та ступенем застосовності компетентності, які дозволяють вирішувати широке коло проблем особистого й суспільного життя [26].

Крім того, зарубіжні і вітчизняні дослідники однакостайні в тому, що ключові компетентності мають змінну, динамічну структуру. Удосконалення сформованих або поява нових компетентностей залежить від впливу як індивідуальних особливостей особистості (суб'єктивних факторів) так і специфіки діяльності, в якій вони проявляються (об'єктивних факторів). При цьому, як зазначає А. Вербицький, «поява нових компетентностей не є простим кількісним додаванням.

Це може бути продуктивним переосмисленням власної професійної діяльності, досягнення нової професійної кваліфікації, зміна уявлень про соціум та свої ролі в ньому».

Особливий вклад в розробку концептуальної бази структурування ключових компетентностей, що є спільними для всіх країн, незалежно від національних особливостей внесла Організація економічного співробітництва й розвитку, яка ініційована дослідження визначення й відбору компетентностей. В результаті цього дослідження була розроблена система ключових компетентностей, які класифіковано за трьома критеріями:

1. Автономна дія - спроможність індивідуумів брати відповідальність за власне життя, інтегруючись у широкий соціальний контекст і водночас діючи незалежно [6, 228].

2. Інтерактивне використання засобів – передбачає розуміння низки засобів, що дають змогу особистості взаємодіяти з навколишнім світом.

3. Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах - здатність до

взаємодії з різними соціальними групами. Розглянемо існуючі в науковій літературі класифікації ключових компетентностей.

Таблиця 2.1

Класифікації ключових компетентностей

Класифікація ОЕСР	Рада Європи	Європейська комісія	Класифікація українських педагогів
Автономна дія	Політичні та соціальні компетентності	Громадянська компетентність	Вміння вчитися
	Здатність вчитися протягом життя	Навчальна компетентність	Здоров'язберігаюча
			Громадянська
Інтерактивне використання засобів	Володіння усним та письмовим спілкуванням	Підприємницька компетентність	Загальнокультурна
		Компетентність в галузі рідної мови	Підприємницька компетентність
Класифікація ОЕСР	Рада Європи	Європейська комісія	Класифікація українських педагогів
	Компетентності, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства	Компетентність в сфері іноземних мов	Інформаційно-комунікаційна компетентність
		Інформаційна компетентність	
		Культурна компетентність	
		Математична та фундаментальна природничо-наукова компетентність	
Вміння функціонувати в соціально-гетерогенних групах	Компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному	Міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетентності	Соціальна компетентність

	суспільстві		
--	-------------	--	--

Проведений аналіз дав змогу зробити наступні висновки:

1. Під ключовими (загальними, надпредметними, універсальними, мета-предметними, транспредметними, життєвими) розуміють найбільш універсальні за своїм характером та ступенем застосовності компетентності, які дозволяють вирішувати широке коло проблем особистого й суспільного життя;

2. В різних класифікаціях існують види компетентностей, які добре розмежовані й ідентичні за назвою та змістом (підприємницька компетентність, громадянська компетентність, соціальна компетентність, здоров'язберігаюча компетентність);

3. Сформульовані по-різному компетентності близькі за своїм змістом і компонентним складом та прийнятні для більшості класифікацій (наприклад, інформаційна компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність, міжкультурна й компетентність, що пов'язана з життям у багатокультурному суспільстві, володіння усним та письмовим спілкуванням та міжособистісна компетентність);

4. Різні підходи до класифікації ключових компетентностей підкреслюють складність і багатоаспектність цього явища.

2.3. Інформаційно-комунікаційна компетентність педагога як важливий чинник модернізації сучасної системи дошкільної освіти

Нині реформування дошкільної освіти, необхідність її інформатизації потребує використання в освітньому процесі новітніх засобів навчання та підготовку майбутніх фахівців, які досконало володіють сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. Інформаційно-комунікаційна компетентність це новий напрямок, який виник безпосередньо під впливом нових електронних інформаційних технологій.

Зміст поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» включає наявність у сучасній людині виробленої звички одержувати знання з використанням сучасних комп'ютерних технологій [24, с.67].

Фундаментальні основи поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» закладені в роботах С. Бешенкова, Я. Ваграменко, І. Вострокнутова, А. Кузнецова, О. Козлова, М. Лапчик, О. Лесневського, О. Овчарук, Н. Пак, Л. Петухової, І. Роберта, І. Румянцева, Н. Сороко, О. Спіріна та багатьох інших.

Інформаційно-комунікаційна компетентність заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційно-освітньому середовищі, використовувати новітні досягнення техніки у власній професійній діяльності.

Велика кількість науковців виділяють інформаційну компетентність як обов'язкову складову професійної компетентності педагога.

У структурі професійної компетентності В. Бубнов, А. Гуржій, М. Жалдак, С. Іванова, Г. Козлакова, Н. Морзе та багато інших виділяють інформаційно-комунікаційна компетентність, під якою розуміють здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати дані та оперувати ними відповідно до власних потреб і вимог сучасного інформаційного суспільства [30].

Результати одного з перших досліджень щодо інформаційно-комунікаційної компетентності представлені у звіті за результатами дослідження «Інформаційна компетентність в університеті штату Каліфорнія» за 2001 рік [34, с.106]. У ньому інформаційну компетентність представлено як компетентність роботи з бібліотечними ресурсами, а саме компетентність пов'язана з пошуком і опрацюванням різноманітних повідомлень. За результатами цього дослідження були визначені складові інформаційної компетентності, а саме здатності:

1. Визначати тему дослідження та інформаційну потребу (визначати проблему, формулювати термінологію й ключові слова, визначати види

матеріалів, необхідні для дослідження, використовувати електронні засоби пошуку потрібних відомостей);

2. Визначати й здійснювати пошук відповідних матеріалів, визначати різні типи джерел для різних завдань, правильно використовувати цитати;

3. Класифікувати знайдені відомості та використовувати їх в дослідженні;

4. Оцінювати знайдені відомості (перевірити їх точність, своєчасність, доцільність);

5. Організувати знайдені матеріали: групувати відповідно до розділів дослідження, використовувати цитати, скласти бібліографію.

На думку науковця Н. Зав'ялової, інформаційна компетентність - це знання, уміння, навички й здатність їх застосовувати при розв'язанні задач з використанням засобів нових інформаційних технологій [32, с. 97].

Американські дослідники визначають інформаційно-комунікаційну компетентність як поєднання комп'ютерної грамотності, вмінь працювати з традиційними видами повідомлень у бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття й навичок комунікації.

М. Жалдак трактує інформаційно-комунікаційну компетентність як упевнене використання комп'ютерів для збирання, зберігання, виробництва та обміну інформацією у навчанні, дослідженнях, роботі та дозвіллі [14, с. 37].

За словами О. Овчарук, інформаційно-комунікаційна компетентність - це здатність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні та повсякденному житті; раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів у процесі розв'язування завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій [26].

У дослідженнях І. Воротникова, інформаційно-комунікаційну компетентність представлено як сукупністю знань, навичок та вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою

інформаційних технологій [32, с. 28].

Науковець І. Молодоженя, визначає інформаційно-комунікаційну компетентність як властивість педагога, який компетентно, тобто цілеспрямовано й самостійно, із знанням вимог до професійної діяльності в умовах інформатизації освітнього простору та власних можливостей та обмежень здатен застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі, методичній та дослідницькій діяльності та власної неперервної професійної педагогічної діяльності, та на основі аналізу педагогічних ситуацій може бачити й формулювати педагогічні завдання, а також знаходити оптимальні способи їх розв'язання із максимальним використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій [29, с. 47].

Як стверджує О. Спірін, інформаційна компетентність – це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільнозначущих, зокрема професійних завдань підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти [30].

Отже, на підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження, можна виділити спільну характеристику в розумінні поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» – це вміння розв'язувати відповідні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Науковці виділяють три складові в структурі інформаційної компетентності:

1. Інформаційна (здатність до ефективної роботи з повідомленнями у всіх формах їх представлення);
2. Комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна (що визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням);
3. Процесуально-діяльнісна (визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформаційними

ресурсами) [9; 11; 35].

Дана сукупність складових інформаційної компетентності має бути доповнена особистістними якостями майбутнього фахівця, які виражають здатність до успішного здійснення професійної діяльності.

Також до складу інформаційно-комунікаційної компетентності входять суб'єктивні риси, що стосуються взаємовідносин особистості із самою собою, а саме здатність до самоусвідомлення, саморозвитку, виявлення та розвитку психічних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, а також наявність мотивів і потреб у самовдосконаленні, саморозвитку, вдосконаленні та поглибленні професійних знань, особливо тих, що стосуються використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Таким чином, визначені складові інформаційно-комунікаційної компетентності можна представити у вигляді двох компонент – особистісної та професійно-інформаційної. Перша визначає суб'єктивні риси особистості фахівця, які сприяють успішній реалізації професійної діяльності майбутнього педагога. До цих рис відносяться здатність до рефлексії, самоусвідомлення власної діяльності, комунікативні здібності, здатність до самоорганізації та організації інших людей, можливості швидкої мобілізації та зміни характеру виконуваної діяльності. Друга визначає об'єктивні характеристики особистості, а саме сукупність професійних знань, умінь, навичок, що стосуються роботи з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та здатностей їх застосовувати до розв'язування професійних задач.

На думку Т. Тихонової, складовими інформаційної компетентності є технічна, інформаційна, педагогічна та технологічна компетентності.

Технічна компетентність розглядається дослідницею як здатність та готовність педагога до ефективного використання та опанування апаратних та програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Інформаційна компетентність – здатність педагога до критичного аналізу джерел інформації, пошуку необхідних ресурсів, синтезу, узагальненню та

структуруванню продуційованої інформації.

Педагогічна компетентність – здатність та готовність педагога до педагогічного проектування, змістового наповнення та використання інформаційних освітніх продуктів у власній професійній діяльності.

Технологічна компетентність – здатність та готовність педагога до інформаційно-технологічної діяльності, а саме постановки цілей створення освітнього інформаційного продукту, використанню існуючої або розробки нової технології створення продукту, тестуванню продукту на відповідність до певних вимог [35].

Вчені виділяють базовий, загальний та професійний етапи формування інформаційної компетентності у майбутніх педагогів та чітко розділяють застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітній діяльності та використання технологій для вирішення професійних завдань.

У цьому контексті, на їхню думку, інформаційна компетентність є сукупність двох складових: комп'ютерної грамотності та комп'ютерної освіченості. Тому, інформаційна компетентність є інтегральною характеристикою особистості, що виявляється в здатності засвоювати відповідні знання, уміння та навички щодо розв'язання завдань у педагогічній й професійній діяльності за допомогою комп'ютера.

РОЗДІЛ 3.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЩОДО
ПЕРЕВІРКИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩІВ

3.1. Педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів

Сутність розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів полягає в кількісній та якісній зміні цієї інтегративної властивості в цілому та окремих її елементів. Сприятливі можливості для підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів створюються в процесі фахової підготовки.

Таким чином, логіка дослідження вимагає виокремлення педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів.

У контексті дослідження тлумачимо педагогічні умови як сукупність факторів, що забезпечують успішне формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів.

До педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів відносимо:

1) Створення інформаційно-освітнього середовища націленого на формування потреби в інформаційній компетентності шляхом організації освітньої діяльності майбутніх викладачів;

2) Забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентами у процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності;

3) Організація самостійної роботи студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій під час та поза аудиторної діяльності.

Стосовно першої педагогічної умови необхідно зазначити, що різні підходи до розуміння сутності й структури інформаційно-освітнього середовища пропонують науковці В. Биков, Р. Гуревич, Є. Полат, І. Роберт, С. Сисоєва та інші, проте в усіх дослідженнях компоненти інформаційно-освітнього середовища навчання поділяються на дві категорії: суб'єкти та об'єкти. Суб'єктами інформаційно-освітнього середовища є студенти і викладачі. Об'єктами – засоби навчання та інструменти освітньої діяльності, методики, матеріальна база, управління педагогічним процесом, способи комунікації. Об'єкти – це ті носії інформації та навчальної дії, які, будучи засвоєними та перетвореними свідомістю суб'єктів, перетворюються в процесі освітньої діяльності в якості особистості – світогляд, систему цінностей та сенсів, переконання, ціннісні орієнтації, тощо. [32, с. 85].

Головними критеріями інформаційно-освітнього середовища є: наявність системи засобів спілкування; наявність системи засобів самостійної роботи з інформацією; наявність інтенсивного спілкування між учасниками освітнього процесу.

Інформаційно-освітнє середовище – це складова частина і технологічна основа освітнього середовища та частина інформаційного простору, а її ключовим компонентом виступає комп'ютер, що є засобом здобуття інформації, її обробки та оновлення знань і характеризується доступом до інформаційних ресурсів: чати, електронна пошта, презентації, що значно збагачує взаємодію суб'єктів середовища.

Відзначаємо, що ролі обох суб'єктів в новому середовищі також змінюються. Викладач виступає не в ролі розповсюджувача знань й інформації, а у ролі координатора пізнавального процесу, а студент – активний суб'єкт освітнього процесу, спрямованого на свідомий розвиток, в даному випадку, формування інформаційно-комунікаційної компетентності.

Організація інформаційно-освітнього середовища у закладі вищої освіти дозволяє викладачам більш ефективно упроваджувати інформаційно-комунікаційні технології та ресурси мережі Інтернет на різних етапах

традиційної системи навчання (створення Інтернет-занять, інтегрованих занять, розробка й використання власного програмного забезпечення та цифрових освітніх ресурси, використання різних медіа-засобів, тощо).

Загалом, під інформаційно-освітнім середовищем розуміють середовище, що об'єднує навчальні, методичні та інформаційні ресурси з використанням сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій.

Для студентів таке середовище дозволяє: використовувати Інтернет-технології в організації додаткової освіти; використовувати комп'ютерні технології для підготовки до занять; застосовувати тренувальні тестування; брати участь в Інтернет конкурсах та олімпіадах; обговорювати актуальні проблеми на фахових форумах та сайтах; навчитися працювати з інформацією, представленою в різних формах, тощо [32, с.74].

Інформаційно-освітнє середовище поєднує широкий вибір навчального програмного забезпечення та мережевих технологій, включаючи електронну пошту, форуми, програмне забезпечення колективного використання, чати, відеоконференції, аудіо та відео записи, широке коло навчальних інструментів, що базуються на використанні веб-технологій [36, с. 25].

Оскільки створення інформаційно-освітнього середовища спрямоване на реалізацію умов для усвідомлення студентами особливостей майбутньої професійної діяльності - воно створює найкращі умови для розвитку прагнення до професійного самовдосконалення майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти стосовно оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, до набуття глибини й системності знань стосовно інформаційно-комунікаційних технологій; інформаційно-освітнє середовище акцентує увагу на розвитку особистісних якостей, необхідних для успішного опанування майбутньої професії, серед яких чільне місце належить інформаційній компетентності та дозволяє кожному студенту побудувати індивідуальну освітню траєкторію.

Інформаційні ресурси виступають одним із основних компонентів інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти, завдяки якому здійснюється упорядкування навчальної інформації, що сприяє підвищенню

якості науково-освітніх ресурсів, упорядковує потоки інформації, сприяє розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності студентів [26].

Однією з найважливіших умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів, на нашу думку, є формування потреби в інформаційно-комунікаційної компетентності. Тому, вважаємо, що таку потребу можна сформувати саме в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Для формування потреби майбутніх вчителів в інформаційно-комунікаційній компетентності доцільно використовувати такі можливості комп'ютера, як візуалізація навчального матеріалу, імітаційне моделювання проблем, що вивчаються, відтворення ситуацій мотиваційного характеру тощо. Комп'ютерне навчання за відповідної якості програмного забезпечення сприяє наданню реальної свободи студентам, у виборі навчальних завдань і допоміжної інформації залежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Таким чином, використання в межах вивчення спеціальних дисциплін баз даних, спеціально розроблених віртуальних завдань, графічних і текстових редакторів сприяє формуванню потреби в інформаційній компетентності.

Друга педагогічна умова тісно пов'язана з попередньою. На думку багатьох науковців, робота в інформаційно-освітньому середовищі, змінює ролі суб'єктів, оскільки в центрі навчання знаходиться студент, його мотиви, цілі, психологічні особливості. Всі методичні питання (організація освітнього процесу, використання прийомів, засобів, тощо) заломлюються через призму особистості студента: його потреби, здібності, активність, інтелект. Саме тому педагогічна умова налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентами є настільки важливою. Урахування індивідуальних особливостей майбутніх викладачів – це не пристосування мети та змісту освітнього процесу до окремого студента, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особистостей кожного з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку.

Важливою умовою, що сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної

компетентності майбутніх викладачів є налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентами. Пріоритет суб'єкт-суб'єктних стосунків обумовлює й ініціює всі інші характеристики взаємодії викладачів і студентів. Суб'єкт-суб'єктні стосунки виключають авторитарність, тиск, а взаємодія в процесі таких стосунків приймає форму співпраці. Окрім того, за суб'єкт-суб'єктних стосунків відбувається значна саморегуляція вчинків студентів у процесі спілкування.

Суб'єкт-суб'єктні стосунки учасників педагогічної взаємодії доцільно реалізовувати за допомогою інтерактивних методів. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес проходить за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників, як викладачів так і студентів. Це взаємонавчання, за якого студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [23,с.147].

Можна зробити висновок, що побудова педагогічного спілкування на принципі психологічно рівноправного співробітництва викладача та майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти є необхідною умовою реалізації особистісного підходу і водночас умовою формування інформаційної компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Третя умова формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів є самостійна робота студентів. Студенти педагогічних вишів мають бути здатними до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, щоб відповідати вимогам ринку праці, він має уміти самостійно висувати та знаходити шляхи розв'язання проблем, у тому числі тих, що стосуються використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє якісно змінити рівень самостійної роботи студентів за рахунок посилення мотивації навчання, розширення можливості подачі інформації, активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, розширення та ускладнення навчальних завдань, запровадження об'єктивного контролю за їхньою освітньою діяльністю та скорочення часу контролю, здійснення

оперативного зворотного зв'язку.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій під час самостійної роботи майбутніх викладачів позитивно позначається на формуванні їхньої інформаційної компетентності, оскільки: сприяє підвищенню їхнього інтересу до оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями; формує потребу в інформаційній компетентності, прагнення до професійного самовдосконалення; підвищує рівень володіння навичками опрацювання інформації, тобто, здійснюється вплив на розвиток усіх компонентів інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього викладача.

3.2. Організація та аналіз результатів дослідження

Педагогічне дослідження здійснювалось на базі психолого-педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету і охопило 35 студентів спеціальності 013 «Початкова освіта», з яких 20 студентів – представники 2 курсу ОКР «Бакалавр» (1 група) та 15 – студенти 2 курсу ОКР «Магістр (2 група).

Познайомившись зі змістом освітньо-професійних програм підготовки майбутніх викладачів та проаналізувавши міжпредметні зв'язки дисциплін, що викладаються, можна зробити висновок, що формування інформаційно-комунікативної компетентності відбувається на всіх дисциплінах незалежно від циклу підготовки.

Низка дисциплін, таких як «Інформатика», «Цифрові технології в освіті», «Розробка цифрових освітніх ресурсів» є фундаментальною в формуванні інформаційно-комунікативної компетентності. Цільовий компонент дисциплін полягає в формуванні відповідних компетентностей для реалізації творчого потенціалу за допомогою засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. На заняттях з дисципліни студенти вивчають інформаційні процеси, методи пошуку даних, вчать аналізувати та обробляти знайдену інформацію

за допомогою спеціального програмного забезпечення, а також розглядають різні способи передачі даних і застосування в повсякденному житті та професійній діяльності.

Під час вивчення тематичних модулів дисципліни студенти набувають компетенцій для ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій при опануванні інших навчальних дисциплін, у повсякденному житті; готові застосовувати інформаційно-комп'ютерні технології для реалізації інформаційних процесів, які пов'язані з майбутньою професією; вчатьсь безпечному поводженню з ними; оволодівають знаннями та раціонально використовують програмні продукти та засоби обміну між даними; активізують і розвивають логічне і критичне мислення.

Підвищенню рівня інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх працівників медичної сфери сприяють також дистанційні заняття з дисциплін різних циклів як загального так і фахового спрямування, які проводяться через пакет хмарного програмного забезпечення для спільної роботи G Suite for Education, зокрема через додаток Google Classroom, блоги викладачів. Визначимо наступні рівні сформованості інформаційно-комунікативної компетентності: низький, середній, високий. Вкажемо ключові предметні програми та інструменти, за якими і буде сформовано єдині вимоги визначення рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності.

Проаналізувавши навчальні плани, можна запевнити, що формування інформаційно-комунікативних компетентностей здійснюється при вивченні будь-якої дисципліни. Цьому сприяють створені інтерактивні вправи, змодельовані ситуаційні задачі, тестові завдання, виконання творчих проектів. Все це забезпечує оволодіння студентами інформаційно-комунікативною компетентністю та її прояву в професійній діяльності.

Визначимо наступні рівні сформованості інформаційно-комунікативної компетентності: низький, середній, високий. Вкажемо ключові предметні програми та інструменти, за якими і буде сформовано єдині вимоги визначення

рівнів сформованості інформаційно-комунікативної компетентності. До них віднесемо: базові знання з апаратного забезпечення ПК та їх сумісності; операційна система, її інтерфейс та об'єкти; форматування та редагування текстових документів; інфографіка; он-лайн сервіси хмарних технологій; комп'ютерні комунікації; додатки GOOGLE (конструктор Google Sites, Google Forms, Google диск).

Для визначення рівня сформованості інформаційно-комунікативної компетентності студентам проводилось анкетування (Додаток А) та комп'ютерне тестування (Додаток Б).

Анкетування - це отримання інформації через заповнення респондентом бланку з запитаннями. Анкетування проводилось за допомогою Google-форми додатка Google. Кожен з респондентів отримав та заповнив електронну форму та відіслав для подальшого аналізу. Його метою було визначити рівень сформованості інформаційно-комунікативної компетентності студентів - майбутніх педагогів та готовності використовувати отримані компетентності в майбутній професії.

Комп'ютерне тестування проводилось за допомогою ПЗ «Колоквіум» з метою визначити рівень знань і вмінь студентів за допомогою завдань з варіантами відповідей. Визначимо показники до рівнів сформованості інформаційно-комунікативної компетентності.

Для більш зручного перегляду представимо їх у вигляді таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості інформаційно-комунікативної компетентності та їх показники

Рівень	Показники
Низький	Студент: <ul style="list-style-type: none"> - не орієнтується або погано орієнтується в методах обробки інформації; - не зацікавлений в результатах своєї діяльності; - не готовий нести відповідальність за результати роботи;

Продовження таблиці 3.1

Рівень	Показники
	<ul style="list-style-type: none"> - не розуміння цілей та мети виконання завдання; - знає призначення основних пристроїв базової конфігурації ПК;знає призначення основних компонентів ОС; - використовує загальноприйняті команди для роботи з документами; - вміє вводити простий запит при пошуку інформації в Інтернет; - має уявлення про роботу з комунікаційними технологіями Hangouts, Meet, Viber; - знає основні терміни електронних таблиць та їх призначення. - часткове розуміння цілей та мети виконання завдань; - зацікавлений в результатах діяльності, проте не має уявлення про можливості використання їх в діяльності.
Середній	<p>Студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - використовує комп'ютерні технології; - вирішує практичні завдання з використанням набутих компетенцій за алгоритмом; - використовує засоби комунікації для зберігання даних в хмарних технологіях; - допускає помилки при виконанні завдань;
Високий	<p>Студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знає напрямки розвитку інформаційного суспільства; - знає і використовує інновації в своїй діяльності; - чітко розуміє цілі та мету поставлених завдань; - має стійкий пізнавальний інтерес та мотивацію; - створює власні програмні продукти; - розвиває пізнавальні здібності через самоосвіту на самовдосконалення; - вільно оперує табличними та текстовими документами; - постійно використовує хмарні технології для зберігання даних та розв'язування поставлених задач, спільного доступу до документів.

Для перевірки знань з володіння цифровими технологіями було запропоновано ряд практичних завдань за відповідними напрямками підготовки.

Метою виконання практичних завдань було: з'ясувати повноту і глибину знань з інформаційно-комп'ютерних технологій та рівень володіння ПК, навичок роботи в глобальній мережі Інтернет.

Завдання містили теми:

- редагування та форматування текстового документу;
- проведення розрахунків та побудова графіків в електронних таблицях;
- робота з базою даних;
- пошук інформації в Інтернет для створення власного мультимедійного проекту та його презентація через засоби зв'язку.

Проведене експериментальне дослідження показало, що переважна більшість студентів – майбутніх педагогів на 2 курсу ОКР «Бакалавр» володіє інформаційно-комунікаційною компетентністю на середньому та низькому рівнях. Переважна кількість студентів 2 курсу ОКР «Магістр» володіють інформаційно-комунікаційною компетентністю на високому рівні.

Результати проведеного дослідження зведені до таблиці 3.2 та рисунку 3.1.

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості інформаційно-комунікаційної
компетентності студентів педагогічних вишів**

Рівні	1 група		2 група	
	Осіб	%	Осіб	%
Високий	2	10	11	77
Середній	5	25	3	20
Низький	13	65	1	3

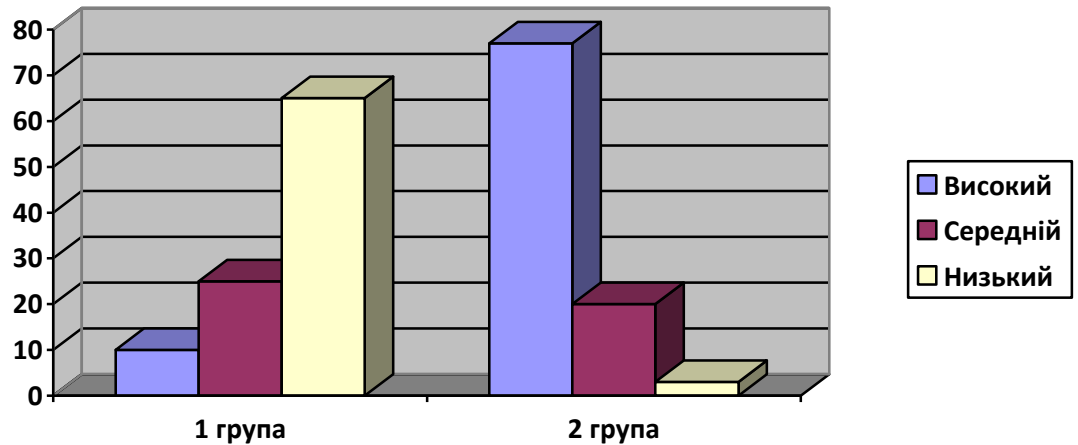


Рисунок 3.1. Рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності студентів педагогічних вишів

Отримані результати дають змогу стверджувати, що усвідомлення студентами застосування інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності залежить як від специфіки їхньої професійної підготовки, так і від особливостей організації освітнього процесу у закладі вищої освіти наближеного до реальної професійної діяльності, демонструючи позитивну динаміку сформованості інформаційної компетентності.

ВИСНОВКИ

Сукупність ключових компетентностей майбутніх педагогів у умовах динамічно мінливого світу, зокрема, в умовах пандемії або воєнного стану, не може бути чим-щось постійним. Відомий перелік ключових компетентностей, запропонований Радою Європи є дуже важливим кроком уявлення проблем формування компетентних вчителів, але він потребує суттєвого осмислення в нових, надзвичайно складних умовах дистанційного навчання. Для цього необхідно формулювати проблем ключових компетентностей майбутнього педагога у контексті моделі «5Е», яку покладено в основу Нової Української школи. Ця модель реалізує навчання природничих дисциплін через дослідження: учні вчаться ідентифікувати проблему, ставити питання, розв'язувати та пояснювати їх на основі проведених досліджень з подальшим самооцінюванням власної дослідницької діяльності.

У магістерській роботі особливо підкреслено, що набуття базових компетентностей в умовах руйнації традиційної системи шкільної освіти, перехід до дистанційного навчання на переш місце серед ключових компетентностей виходить самоосвітня компетентність. Самоосвіта (абосамовдосконалення) майбутнього педагога визначається як свідома робота з розвитку власної особистості як професіоналу, що передбачає адаптацію індивідуальних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та розвиток соціально-моральних якостей.

У магістерській роботі доведено, що розвиток самосвітних технологій вже неможливий без застосування технологій штучного інтелекту. Деякі складові компетентності спілкування зі штучним інтелектом можуть включати:

1. Технічні знання - розуміння того, як функціонує технологія штучного інтелекту, що дозволяє краще розуміти можливості та обмеження системи.
2. Комунікаційні навички - здатність ефективно взаємодіяти з системою

штучного інтелекту та зрозуміти її відповіді.

3. Креативність - можливість думати вільно та висувати нові ідеї, які можуть допомогти вдосконалити взаємодію зі штучним інтелектом.

4. Критичне мислення - здатність аналізувати та оцінювати інформацію, що надходить від штучного інтелекту, та робити об'єктивні висновки.

5. Адаптивність - готовність до змін взаємодії зі штучним інтелектом, що до зволяє пристосовуватись до нових функцій та можливостей.

6. Уміння складати запрошення (prompt) для організації діалогу.

Водночас важливо підкреслити, що педагог повинен мати здатність аналізувати та оцінювати контекст навчання, зокрема, враховувати індивідуальні потреби учнів та надавати їм підтримку та мотивацію до самостійного навчання.

Результати, які були отримані під час дослідження дають змогу стверджувати, що усвідомлення студентами застосування інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності залежить як від специфіки їхньої професійної підготовки, так і від особливостей організації освітнього процесу у закладі вищої освіти наближеного до реальної професійної діяльності, демонструючи позитивну динаміку сформованості інформаційної компетентності.

Загалом, самоосвітня компетентність у сукупності з умінням залучати до процесу самоосвіти штучний інтелект має стати провідною педагогічною компетентністю сучасному освітньому процесі та покращити якість навчання студентів – майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ-Вінниця, 2014. Вип. 81. С. 8-13
2. Белікова Н.В. Глобальні проблеми людства в рамках системних реформ в Україні. URL: http://www.confcontact.com/2012_05_25/1_belikova.php.
3. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура.* 2009. № 12 (17, 18). С. 5-7.
4. Бібік Н. Компетентність у навчанні. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 408-409.
5. Білова Ю.А. Аналіз наукових підходів до класифікації ключових компетентностей. *Освітологічний дискурс.* 2014. № 4. С. 10-21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_4_4.
6. Васьківська Г. Формування комунікативної компетентності старшокласників на основі засвоєння системи знань про людину. *Українська мова та література в школі.* 2012. № 2. С. 52-57.
7. Вітченко А.О. Вітченко А.Ю. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулякр доби постмодерну? *Вища школа.* 2019. № 4 (177). С. 52-66.
8. Вовк Б. І. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки.* URL : <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1165>.
9. Григоровська Л. В. Соціально-психологічна компетентність педагога як рефлексивний механізм утілення дитиноцентризму в освіті. *Педагогіка і психологія.* 2014. № 3. С. 33-38.
10. Головань М. С. Розвиток інформатичної компетентності студентів як педагогічної системи. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Суми : СумДПУ ім.

А. С. Макаренка. 2008. С. 88-96.

11. Гончарова О.М. Організаційні форми, методи і засоби навчання в системі формування інформаційної культури учнів. *Комп'ютерно орієнтовані системи навчання*. Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2000. № 2. С. 282-285.

12. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій. *Вища освіта України*. 2005. № 1. С. 37-43.

13. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: https://lib.iitta.gov.ua/2349/1/Gutsan_50025.pdf

14. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посіб. для вчителів. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 182 с.

15. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського*. 2006. № 1.33. С. 22–26.

16. Зязюн І. А. Філософія педагогічної ідеї : Монографія. Черкаси : Вид-во від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

17. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи : монографія. Київ : РВВ ГДПУ, 2005. 384с.

18. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2007. 379 с.

19. Концепція Нової Української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

20. Кремень В. Сучасний навчальний процес як синергетична система. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2003. 460 с.

21. Кун Т. Структура наукових революцій. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Kun_Tomas/Struktura_naukovykhrevoliutsii.pdf?PHPSESSID=fojmsbk47shk9iu9jjihnep1f4.

22. Локшина О.І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С.21-29.

23. Макеев С.Ю. Розвиток поняття про ключові компетентності у працях європейських та українських вчених. *Академічні студії. Педагогіка*. 2021. Вип. 4, ч. 1. С.143-151.

24. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025-річчя історії освіти в Україні: труднощі, сучасність та перспективи* : зб матеріалів Міжнар. наук. конф. Київ, 2014. С. 65-75.

25. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1-2 (11-12). С. 266–268.

26. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід в освіті: Загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №5 (13). URL : <http://www.ime.edu-ua.net/em.htm>

27. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

28. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text.

29. Рой С.Д. Самоосвітня компетентність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу, її сутність та структура. *Наука і освіта*. 2015. № 8. С. 47-59.

30. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL : <http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm>.

31. Сяська І.О. Передумови та шляхи впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019 р., № 62, Т. 2. С.206-210.

32. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: підручник / Горбач

Н. Я. та ін. Львів : Каменяр, 1992. 166 с.

33. Федоренко О.Г. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Донбаський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 2016. 265 с.

34. Федь І. Є., Вікторенко І. Л., Вовк Н. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 3. С.106 -110.

35. Хуторської А.В. Ключові освітні компетенції. URL: http://lsej.org.ua/5_2017/32.pdf.

36. Шевченко В. Філософія освіти: проблеми самовизначення. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 18-29.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Анкета визначення рівня сформованості інформаційно-комунікативної
компетентності студентів**

Розділ знань	Компетенції	Шкала	Сумарний бал по розділу
Базові знання з апаратного забезпечення ПК та їх сумісності	Розуміє призначення складових персонального комп'ютера, їх функцій	0 – не володію 0,5 – маю первинні знання та навички 1 – володію на достатньому рівні	4
	Розуміє призначення складових персонального комп'ютера, їх функцій		
	Вміє організувати спільну роботу «викладач-студент» в локальній мережі використовуючи програмне забезпечення		
	Вміє організувати спільну роботу «викладач-студент» в локальній Мережі використовуючи програмне забезпечення		
0 – не володію 0,5 – маю первинні знання та навички 1 – володію на достатньому рівні	Розуміє призначення об'єктів операційної системи та їх функцій	0 – не володію 0,5 – маю первинні знання та навички 1 – володію на достатньому рівні	3
	Знає архітектуру та принципи роботи ОС		
	Вміє налаштовувати ОС для користувача		
Форматування та редагування текстових документів	Знає правил оформлення текстових документів	Вміє поєднувати програмне забезпечення різних напрямків для виконання завдань 0 – не володію 0,5 – маю первинні знання та навички 1 – володію на достатньому рівні	
	Вміє формувати текстові документи		
	Знає основні функції текстових редакторів		

	Має уявлення про види текстових документів та текстових редакторів		
	Вміє поєднувати програмне забезпечення різних напрямків		
Інфографіка (електронні таблиці)	Вміє будувати діаграми та графіки	0 – не володію 0,5 – маю первинні знання та навички 1 – володію на достатньому рівні	4
	Вміє створювати таблиці та виконувати елементарні розрахунки		
	Знає базові поняття електронних таблиць та їх призначення		
	Знає базові поняття електронних таблиць та їх призначення		
Он-лайн сервіси хмарних технологій	Вміє користуватися хмарними сервісами	0 – не володію 0,5 – маю первинні знання та навички 1 – володію на достатньому рівні	4
	Вміє користуватися хмарними		
	Використовує хмарні технології для зберігання власних даних і інформації		
	Використовує хмарні технології для зберігання власних даних і інформації		
Комп'ютерні комунікації	Вміє налаштувати комп'ютерне обладнання для спільної роботи в локальній мережі.	Вміє працювати з Google формами	6
	Вміє користуватися сервісами для пошуку інформації		
	Розуміє суть поняття та знає його функції та призначення.		
	Знає види комунікаційного обладнання, види кабелів, роз'ємів, що використовуються при побудові мережі		
	Має уявлення про роботу з комунікаційними технологіями Hangouts, Meet, Viber		
	Має уявлення про роботу з комунікаційними технологіями Hangouts, Meet, Viber		
Додатки GOOGLE (конструктор Google Sites, Google Forms, Google диск)	Знає про існування додатків Google, їх призначення	Вміє працювати з Google формами	4
	Використовує Google диск для зберігання інформації		
	Вміє створювати сайти за допомогою конструктора		
	Вміє працювати з Google формами		

Додаток Б

Тестування для визначення рівня сформованості інформаційно-комунікативної компетентності

1. Процес, при якому можна виявити несправності системи називається
 - a) Моніторинг
 - b) Спостереження
 - c) Діагностика
 - d) Прогнозування
2. Принтером називається пристрій, який....
 - a) виводить інформацію з комп'ютера на паперовий носій
 - b) вводить інформацію з паперу в пам'ять комп'ютера
 - c) зчитує інформацію з диску
 - d) будує графіки за допомогою пера
3. Вкажіть призначення клавіші CAPS LOCK?
 - a) зміна мови;
 - b) блокування роботи цифрової клавіатури;
 - c) використовується в поєднанні з іншими клавішами;
 - d) фіксує режим введення прописних літер.
4. Які клавіші викликають диспетчер задач
 - a) SHIFT, ALT, DELETE;
 - b) CTRL, ALT, DELETE;
 - c) CTRL, END, SHIFT;
 - d) ESC, ALT, DELETE;
5. Текстові редактори призначені для:
 - a) набору текстових документів;
 - b) форматування текстових документів;
 - c) набору, редагування і форматування документів.
6. Для того, щоб вставити таблицю в документ необхідно обрати:
 - a) в меню: Вставка - Таблиця
 - b) намалювати , використовуючи авто фігури
 - c) в меню: Вставка - Файл
7. Для того, щоб вставити малюнок в створений документ необхідно:
 - 1.обрати Вставка - Зображення - З файлу

2.обрати Вставка - Файл

3.обрати Вставка - Об'єкт

8. Базою даних можна вважати:

a) текстовий документ з таблицею

b) чек за придбаний товар

c) каталог підручників

9. В електронних таблицях копіювання формули називається:

a) автозаповненням

b) форматуванням

c) редагуванням

10. Об'єднання комп'ютерів в мережу та між собою називається:

a) топологія

b) територіальна ознака

c) трафік

11. Яке функціональне призначення електронної пошти

a) тільки для відправлення листів

c) тільки для отримання листів

b) для обміну повідомленнями

d) для виклику довідкової системи