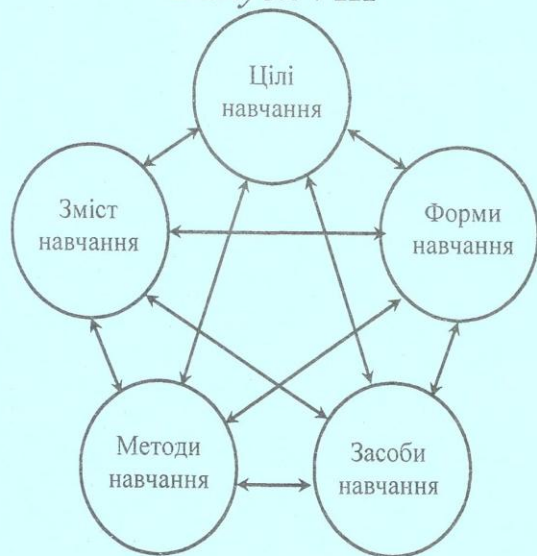


Криворізький національний університет
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України

Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі

Випуск VIII



Кривий Ріг
Видавничий відділ КМІ
2013

УДК [372.800.50+372.862+372.854]:378

Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. Випуск VIII. – Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2013. – 259 с.

Збірник містить статті з різних аспектів методології навчання фундаментальних дисциплін у ВНЗ, теорії навчання, методики навчання хімії. Значну увагу приділено питанням впровадження кредитно-модульної системи навчання, контролю якості освіти, фундаменталізації навчання природничих, гуманітарних та суспільних дисциплін.

Для студентів вищих навчальних закладів, аспірантів, наукових та педагогічних працівників.

Редакційна колегія:

В. Й. Засельський, доктор технічних наук, професор
О. Д. Учитель, доктор технічних наук, професор
В. М. Соловійов, доктор фізико-математичних наук, професор
М. І. Жалдак, доктор педагогічних наук, професор, ак. НАПН України
В. І. Клочко, доктор педагогічних наук, професор
С. А. Раков, доктор педагогічних наук, професор
Ю. В. Триус, доктор педагогічних наук, професор
П. С. Атаманчук, доктор педагогічних наук, професор
В. Ю. Биков, доктор технічних наук, професор, ак. НАПН України
М. І. Стрюк, кандидат історичних наук, доцент
І. О. Теплицький, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний редактор)
С. О. Семеріков, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)

Рецензенти:

Н. П. Волкова – д. пед. н., професор, завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля
А. Ю. Ків – д. ф.-м. н., професор, завідувач кафедри фізичного та математичного моделювання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

Друкується згідно з рішенням ученої ради Криворізького металургійного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», протокол №6 від 21 лютого 2013 р.

КОНЦЕПЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Н. П. Муранова

м. Київ, Національний авіаційний університет
idr@nau.edu.ua

На сучасному етапі розвитку освіти компетентісний підхід (СВЕ-підхід) вважається дослідниками одним з універсальних, що сприяє досягненню освітньої мети. Освітня мета за останні десятиліття суттєво не змінилась, проте зазнали значних змін зміст освіти, засоби навчання тощо. Впровадження компетентісного підходу в систему доуніверситетської підготовки вплине на зміни в її методології, що тягне за собою відповідні зміни в методичному підході, оціночній діяльності, організаційному процесі. Це, безумовно, впливатиме в цілому на розвиток системи доуніверситетської підготовки.

Якщо у ХХ ст. отриманих знань особистості вистачало майже на все життя, і тому парадигма, що забезпечувала знаннями, уміннями та навичками, відповідала вимогам часу, то сучасна модель світу орієнтована на швидкі зміни завдяки прискоренню інформаційних потоків, що спричиняє зростання темпу розвитку різних наукових галузей, їх інтеграції й одночасно поглиблення та диференціацію, а також упровадження інновацій у життя. Звідси випливає, що життєвий цикл знань і, відповідно, умінь та навичок значно скоротився. Тому учорашніми знаннями учити сьогодні працювати завтра є неефективним. Отже, виникла потреба у пошуку та застосуванні нової парадигми, яка орієнтована на такі характеристики і якості, що відповідають сучасній, а в ідеалі – перспективній моделі розвитку суспільства й світу в цілому. В основі однієї з таких парадигм знаходиться компетентісний підхід.

У педагогічній науці вивчаються та розглядаються різні аспекти компетентісного підходу, складові, характеристики та можливості їх застосування в освітньому процесі. Проте й досі не існує досконалої вичерпності та єдиної методології з проблем їх вивчення і застосування і, як наслідок, виникає фрагментарність методичного забезпечення в освіті на всіх її рівнях. Це тягне за собою низку проблем, пов'язаних із реалізацією компетентісного підходу в освітньому процесі. Для визначення власної точки зору та побудови концепції компетентісного підходу в системі доуніверситетської підготовки майбутніх студентів технічних спеціальностей розглянемо найбільш поширені в сучасній педагогіці моделі компетентісного підходу.

Відразу необхідно зазначити, що компетентісний підхід не є новим, оскільки історія його в освіті починається з середини ХХ ст. Значну увагу на нього почали звертати тоді, коли стало зрозуміло, що неможливо забезпечити знанневою парадигмою сучасний соціальний запит, а, отже, й сучасні освітні цілі. Актуальність компетентісного підходу зумовлена певними причинами, об'єктивно існуючими у соціальному середовищі не тільки окремої держави – вони стосуються сьогодні вже світу в цілому. По-перше, сучасна функція знань зводиться до обслуговування певних сторін буття, тобто вони відіграють роль засобів для досягнення поставлених цілей. По-друге, швидкість розвитку знань та їх зростаюча кількість не залишає шансу на їх якісне засвоєння в освітньому процесі. По-третє, динаміка розвитку наукового та технічного прогресу має зворотну сторону – швидке старіння знань, що не може їх робити метою в освіті, як це було у попередні періоди розвитку освіти. Освіта стала перед вибором: навчати знанням (певному набору законів, понять тощо) – кількісний шлях, або навчати способам їх добування та застосування для досягнення поставлених цілей – якісний шлях.

Знаннева парадигма, орієнтована на накопичування знань, умінь, навичок не справляється сьогодні із завданням якісного шляху. Звідси з'явилась необхідність у методологічному обґрунтуванні якісного шляху. Відмітимо, що компетентісний підхід ми розглядаємо як один з таких, що відповідає сучасним запитам соціуму і цілям освіти.

Компетентісний підхід покликаний вдосконалити та оптимізувати освітній процес взагалі і навчальний зокрема.

Необхідно зазначити, що моделі компетентісного підходу, які розробляються дослідниками і пропонуються для впровадження у навчальний процес середньої освіти та вищої школи, ґрунтуються на розумінні понять компетентності та компетенції, їх структурі, складових структури, розробці методик, технологій застосування цього підходу в навчальному процесі і оцінювання рівнів сформованості компетентностей.

Кожен із дослідників, які розвивають компетентісний підхід, виокремлює власне розуміння компетентісного підходу і тим самим сприяє, з одного боку, поглибленню знань про цей підхід, а з другого – знаходить нові рішення його застосування в освітньому процесі.

Н. М. Бібік [2] вважає, що компетентісний підхід забезпечує перехід від процесу до результату освіти з точки зору того, що є актуальним та затребуваним у суспільстві. Компетентісний підхід забезпечує формування спроможності фахівця відповідати запитам ринкових стосунків у суспільстві, розвиток потенціалу особистості для практичного розв'язання життєвих проблем тощо.

Цікавий у науковому та прикладному розумінні компетентісний

підхід розробляє Г. К. Селевко. Автор його обґрунтовує через аналіз ключових понять: «компетенція», «компетентність». Так, Г. К. Селевко пише: «Поняття «компетенція» часто застосовується для позначення освітнього результату, що виявляється у підготовленості, відособленості випускника, у реальному володінні методами, засобами діяльності, у можливості вирішувати поставлені задачі... (виділення наше). Суфікс «-ність» у російській мові означає ступінь оволодіння певною якістю, тому термін «компетентність» часто використовується для позначення певних якостей, ступеня оволодіння» [9].

З першого погляду таке визначення не заперечує попередньому розумінню компетентностей, проте воно є більш деталізованим у розумінні результату: «компетенція» є кінцевий результат освітнього процесу, до якого має прагнути його суб'єкт. Якщо компетенції – результат, то вони є освітньою метою для суб'єктів навчально-виховного процесу. А компетентність – результат досягнення суб'єктом освітньої мети.

Таким чином, компетенція – це об'єктивно задана мета і запланований результат освітнього процесу, а компетентність виявляється через особистісні здобутки суб'єкта цього процесу. Тобто освітні результати відображають загальну спрямованість на освітню мету (орієнтир для освітнього процесу), проте для учасників навчального процесу ці досягнення є суб'єктивними. Вони визначаються якісним виміром, що відбувається у процесі порівняння між встановленими цілями і отриманими результатами.

І. О. Зимня під компетенціями розуміє внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми або алгоритми дій, системи цінностей і стосунків, що виявляються в компетентностях людини [6]. Отже, до компетенцій відносяться не тільки об'єктивно задані характеристики, а й суб'єктивні якості та характеристики особистості, що знаходять своє продовження або відображення в компетентностях людини. З нашої точки зору вважаємо, що зміст знань, програм, ціннісних орієнтирів утворює вимоги у вигляді цілей, бажаних результатів, яких має досягти суб'єкт освітнього процесу. Вони є компетенції, що об'єктивно задані ззовні. А компетентності є внутрішніми характеристиками, що відповідають таким компетенціям.

Н. І. Алмазова [1] вважає, що «компетенції» є знання та вміння у певній сфері людської діяльності, а «компетентність» – це якісне використання компетенцій. Така точка зору до компетентнісного підходу не відрізняється від знаннєвої парадигми, адже орієнтація на знання та вміння є кількісним підходом до освітніх результатів.

М. М. Нечаєв, Г. І. Різницька [8] розуміють під компетентностями досконале знання людиною своєї справи, сутності виконуваної роботи,

складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей, тобто до компетентностей відносяться особистісні характеристики, які зокрема можна віднести до здатностей людини. Разом із тим, таке розуміння компетентностей описується через дві характеристики – найбільш загальні (знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, способів та засобів досягнення намічених цілей) та конкретні змістові (знання складних зв'язків, явищ, процесів), що відносяться до певного змісту діяльності. Таке розуміння доцільне, якщо воно не носить загальний характер, а стосується конкретного виду діяльності.

А. В. Хуторський розуміє освітні компетенції як «...сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь та навичок, досвіду діяльності учня по відношенню до кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісної і соціально значущої продуктивної діяльності» [12]. Тобто основні структурні елементи компетенцій є традиційні складові знаннєвої парадигми, а саме: знання, вміння та навички, досвід діяльності. Відповідно і компетентності визначаються як спосіб діяльності по відношенню до визначених складових компетенцій. Отже, СВЕ-підхід, представлений А. Хуторським, орієнтований на «ЗУНи», які до того ж традиційно виступають метою і критерієм сформованості компетентностей учнів. Таке розуміння компетентнісного підходу значно обмежує його потенціал та результативність.

Е. Ф. Зеєр [5], досліджуючи компетентнісний підхід у вищій школі, розуміє професійні компетентності як уміння актуалізувати накопичені знання та вміння. У потрібний момент використовувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій. У такому розумінні ключовими дефініціями знову виступають знання та вміння.

В. О. Болотов та В. В. Серіков [3] розуміють компетентність як спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню вихованцем місця у світі. Це визначення також орієнтує на знання та вміння і освіченість індивіда, що збігається із розумінням Ж. Делора (прийняте ЮНЕСКО) у контексті спрямованості компетентностей. Проте автори говорять уже про їх особистісний відтінок, тобто певний результат особистісних напрацювань. Разом з тим, залишається домінуючим традиційний знаннєвий підхід.

Н. Ф. Тализіна, В. Д. Шадріков та ін. доводять, що такі дефініції, як «знання», «вміння», «навички» неточно і недостатньо характеризують поняття «компетентність», оскільки сама компетентність, на думку авторів, передбачає володіння цими структурними елементами, що поєднуються з життєвим досвідом [11].

Аналіз робіт, присвячених розвитку та впровадженню в освітній процес компетентнісного підходу, свідчить про активне намагання на-

близити такий підхід до існуючих в освіті реалій, що призводить до підміни понять та його суті. Прагнення до інноваційних змін у цілях та процесі освіти без зламу традицій, що не задовольняють сьогодні потреби та вимоги часу, надають шкоди не тільки теоретико-методологічному розвитку компетентнісного підходу, що виявляється у підміні його суті, але й здійсненню та результативності освітнього процесу.

Компетентнісний підхід вважається сьогодні вимогою часу, тому він продовжує вивчатися сучасними дослідниками, які шукають й обґрунтовують його суттєві характеристики, що є відмінними від будь-яких інших підходів.

І. Д. Бех включає до структури компетентності *навчальні здібності, знання та вміння* (вміння успішно навчатися) та *навички* (комунікативні, соціальні), *моральні цінності* (громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище), *ставлення* (групова солідарність). Ученим визначена змістова структура за спрямованістю компетентностей: предметно-знаннєва, організаційна, соціально-технологічна, екологічна, правова, політична, культурологічна, соціальна, економічна, а також компетентність у сферах комунікативної діяльності та особистого повсякденного життя людини [4]. Отже, автор поєднує у розумінні компетентностей традиційний знаннєвий підхід при описі змісту цього поняття, та власне компетентнісний, в «уміннях», «моральних цінностях», які характеризують особистісні надбання.

С. О. Скворцова [10] визначає компетентності як систему взаємовідносин набутих знань, умінь і навичок і здатності фахівця ефективно використовувати їх у реальній практичній діяльності. Такий підхід є близьким до традиційного розуміння компетентнісного підходу, оскільки в ньому поєднуються складові знаннєвої парадигми та характеристики компетентнісної. Причини такого поєднання криються у прагненні не стільки зберегти знаннєвий підхід, скільки знайти можливості здійснення оцінювання та контролю в навчальному процесі. Традиційно – це знання, уміння, навички. Компетентнісний підхід передбачає пошук інших категорій для оцінювання, які стосуються не кількісного виміру досягнень, а якісного. Отже, здійснено спрощення компетентнісного підходу, що призвело лише до модифікації знаннєвого, а значить – це не сприяє розв'язанню поставлених перед освітою завдань.

З нашої точки зору, В. І. Луговий найбільше наблизився до суті розуміння компетентнісного підходу, обґрунтувавши його методологічне розуміння у межах професійної підготовки фахівців у вищій школі. Дослідник поділяє компетентності на загальні та часткові. При цьому загальні компетентності мають «...інтегральну характеристику особи, яка розкладається на диференціальні компетентності. Тобто загальна компе-

тентність складається із окремих часткових компетентностей. У свою чергу, частини компетентностей групуються у певні види. Наприклад інструментальні, міжособистісні, системні, що характеризують «реалізаційну здатність людини». Учений вважає, що поняття «здатність» є ключовим для розуміння суті компетентностей. При цьому терміну компетенція (компетенції) надається значення юридичного характеру як певних (наприклад посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій» [7].

Компетентнісний підхід, за автором, потребує опису освітніх цілей у вигляді результатів, сформульованих у термінах компетентностей [7]. Отже, компетентність, є *здатністю людини* до самореалізації, реалізації життєвих цілей і завдань, розв'язування задач. А компетенція визначається в якості *вимог до особи*, що здійснює певні функції.

Таким чином, стає зрозумілим, що компетенції – це вимоги до здійснення діяльності, а компетентності – здатність задовольняти ці вимоги. Це, на нашу думку, відповідає найбільш точному розумінню компетентнісного підходу. І цю позицію обираємо за основну.

Схожий з попередньою позицією підхід (у розумінні компетентнісного підходу) висловив Ю. М. Швалб: «... поняття «компетенції» відображає переважно соціальний бік діяльності суб'єкта та фіксує *коло зовні заданих й пропонованих цілей та способів діяльності*. Так у професійній діяльності компетенція суб'єкта визначається посадовими обов'язками і посадовою інструкцією, а в системі освіти – цілями навчальної діяльності суб'єкта освіти та навчальним планом. Тому компетенція відображає цільову сторону діяльності суб'єкта, роблячи її визначеною і одночасно обмеженою. ... Поняття компетентність стосується внутрішньої діяльності суб'єкта, спрямованої на реалізацію зовнішніх цілей-компетенцій» [13]. Тому обґрунтованим є визначенням компетентності як «здатності суб'єкта до розв'язування класу задач».

Отже, з аналізу досліджень, присвячених компетентнісному підходу, можна зробити певні висновки: 1) досліджені визначення компетентностей та компетенцій, що вкладаються у розуміння компетентнісного підходу, свідчать не тільки про різноманітність розумінь, а й про те, що процес їх визначення ще не завершений, лишається актуальним; 2) компетенції є зовнішніми вимогами до людини, її поведінки, виконання нею певних дій, які мають об'єктивно існуючий характер, а внутрішня відповідність цим вимогам, сформована у суб'єкта в процесі діяльності, є компетентністю.

Виходячи з такого розуміння компетенцій та компетентностей, стає зрозумілим, що характеристика здатностей на кожному з освітніх рівнів матиме свою специфіку. Система доуніверситетської підготовки відмін-

на від середньої освіти та професійної, що здійснюється у вищій школі. Вона має свою специфіку, яка відображається у цілях і задачах, розв'язуваних доуніверситетською системою підготовки.

Концепція компетентнісного підходу у системі доуніверситетської підготовки, по-перше, має відображати розуміння компетенцій та компетентностей, що було нами вище з'ясовано; по-друге, специфіку цілей і задач, що розв'язуються суб'єктами доуніверситетської підготовки, а саме, учнями-старшокласниками, майбутніми абітурієнтами та студентами. Якщо виходити з того, що компетентності виявляються у здатності до певних дій або здійснення певних видів діяльності старшокласниками, то, відповідно до цього, здатність розглядається нами як спроможність суб'єктами освітнього процесу розв'язувати певний клас задач, що відповідає виду діяльності. Отже, задача є не тільки критерієм виявлення сформованості компетентності у старшокласника, але й інструментом її формування. З огляду на це, визначаючи компетентності для підготовки старшокласників у системі доуніверситетської підготовки, ми з'ясували, що задачі відносяться до класу навчальних. Проте вони модифікуються у типах задач, в залежності від їх спрямованості на компетентності старшокласників.

Доуніверситетська підготовка є своєрідним містком між шкільною та вищою школою. Проте в них розв'язуються різні задачі і досягаються різні цілі. Якщо шкільна освіта спрямована на загальний розвиток особистості, її культурну, моральну, розумову, фізичну сторону, то у вищій школі здійснюється професійний розвиток особистості, здатної розв'язувати професійні задачі. В системі доуніверситетської підготовки, з одного боку, здійснюється професійна орієнтація її суб'єктів, з іншого, їх власний саморозвиток в обраній професійній сфері та, відповідно, орієнтації системи смислів у навчальному процесі. Все це має відобразитися у цілях та результатах доуніверситетської підготовки, у змісті компетенцій і компетентностей, необхідних для навчання в університеті. Зрозуміло, що специфіка змісту технічного напрямку навчання не може бути відображеною у повній мірі, як це є вже в університеті, проте орієнтація на таку специфіку у змісті компетентностей має бути відображеною.

Аналізуючи цілі та результати допрофесійної підготовки старшокласників, доходимо висновку, що технічна підготовка передбачає певну базу компетентностей, що ґрунтується, зокрема, на фізико-математичному змісті навчання. Це не означає, що інший зміст середньої освіти не актуальний у підготовці майбутніх студентів для навчання на технічних напрямах. Він є необхідним для розвитку різних видів та аспектів, характеристик, особистісних якостей, здатностей майбутніх фахівців. Тому такий зміст, точніше його якісні властивості для розвитку майбутнього

фахівця, має враховуватися в доуніверситетській підготовці.

Отже, необхідно визначити пріоритетні, загальні цілі (вимоги) навчання у системі доуніверситетської підготовки та здатності, завдяки яким може здійснюватись професійна підготовка студентів технічних напрямів у вищій школі.

З нашої точки зору, доуніверситетська підготовка має стояти на фундаменті середньої освіти, але орієнтуватися на перспективу та спрямовувати розгортання такого процесу до цілей формування професійних компетентностей. Для цього необхідно з'ясувати, які саме загальні професійні компетентності необхідні фахівцям технічних спеціальностей для їх проектування у доуніверситетську систему підготовки.

Складність визначення пріоритетних компетенцій та компетентностей у системі доуніверситетської підготовки зумовлена тим, що в ній не здійснюється загальноосвітня підготовка і це не відповідає її функціям, з одного боку, а з іншого – вона не має на меті професійну підготовку суб'єктів навчального процесу. До функцій доуніверситетської підготовки необхідно віднести:

- профорієнтаційну роботу, яка сприяє формуванню мотивації зваженого вибору майбутньої професії у відповідності до особистісних якостей і характеристик та сформованих здатностей, що само по собі передбачає індивідуальний підхід до кожного з потенційних студентів;
- сприяння оволодінню необхідним рівнем методологічних, теоретичних, методичних та дослідницьких знань, що трансформуються у здатності студента до профільного навчання;
- сприяння саморозвитку та самореалізації слухачів доуніверситетської підготовки у процесі допрофесійного навчання;
- сприяння формуванню рефлексивних умінь у старшокласників у системі доуніверситетської підготовки.

Отже, в основі розробки компетентнісного підходу для системи доуніверситетської підготовки знаходяться її цілі та функції, що стосуються допрофесійного розвитку старшокласників. Основною ідеєю компетентнісного підходу в системі доуніверситетської підготовки старшокласників для навчання за технічним напрямом підготовки є оволодіння *пропедевтичними базовими компетенціями та формування базових компетентностей*, необхідних для успішного оволодіння професійними компетентностями при навчанні у ВНЗ. Специфіка таких компетенцій та компетентностей зумовлена змістовою специфікою майбутньої професійної діяльності суб'єктів доуніверситетської підготовки, що включає оволодіння теоретичною, методологічною та інструментальною складовими для розв'язання специфічних задач у майбутній професійній сфері. У зв'язку з цим нами визначено базові компетенції та компетент-

ності для старшокласників, які необхідно сформувати в системі доуніверситетської підготовки (табл. 1).

Таблиця 1

Базові компетенції та компетентності старшокласників у системі доуніверситетської підготовки

Етапи	Компетенції (вимоги)	Компетентності старшокласників	Тип задач
1	Володіння теоретичною та методологічною базою предметної площини майбутньої сфери професійної діяльності	Здатність самостійно добирати теоретичні та методологічні знання для розв'язання специфічних задач	Навчально-теоретична задача
2	Володіння інструментарієм для розв'язання науково-прикладних задач у певній галузі технічних наук	Здатність добирати та застосовувати науково-прикладний інструментарій для розв'язання задач у технічній галузі	Навчальна теоретико-прикладна задача
3	Володіння інструментарієм для розв'язання практичних задач у технічній галузі	Здатність добирати та застосовувати практичний інструментарій для розв'язання задач у технічній галузі	Навчально-практична задача
4	Ідентифікація навчальних проблем із технічної галузі, структурування проблем на задачі та самостійне розв'язання задач	Здатність ідентифікувати навчальні проблеми з технічної галузі та їх структурування на задачі. Здатність самостійно розв'язувати задачі	Навчальна системна задача з професійної сфери
5	Самостійно планувати, проектувати та здійснювати дослідницьку діяльність у певній технічній сфері	Здатність самостійно планувати, проектувати та здійснювати дослідницьку роботу в обраній технічній сфері	Навчально-дослідницька професійна задача
6	Демонстрація зразків професійних способів рішення практичної задачі	Постановка і вирішення задачі на володіння професійними способами вирішення практичної задачі	Навчально-професійно-практична задача
7	Аналіз причин та наслідків ефективності чи неефективності власних	Здатність здійснювати рефлексію власних досягнень та недоліків	Навчально-професійна рефлексивна за-

Етапи	Компетенції (вимоги)	Компетентності старшокласників	Тип задач
	дій із розв'язання різних типів задач		дача
8	Проектування власного розвитку в обраній професійній сфері	Здатність ставити та розв'язувати задачі на розробку програм професійного саморозвитку	Навчальна задача на власний професіогенез

Виходячи з вищевикладеного була розроблена концепція компетентнісного підходу, яка ґрунтується на ідеї формування базових компетентностей у старшокласників у системі доуніверситетської підготовки. Як показано у табл. 1, компетенції та компетентності розташовано у певній послідовності, що відображає етапи їх формування в навчальному процесі в доуніверситетській підготовці. На кожному етапі розв'язується специфічний тип задач, що сприяє формуванню необхідних компетентностей у старшокласників. Така послідовність етапів формування професійних компетентностей дозволяє розгорнути навчальний процес підготовки у кожному з обраних предметів технічного напрямку підготовки у ВНЗ і дає можливість формувати у майбутнього студента свідоме ставлення до обраного напрямку, системності у підготовці, більш усвідомленої мотивації навчання в університеті, розуміти власні можливості, виявляти потенціал для саморозвитку в майбутній професійній сфері.

Означені базові компетенції та компетентності є складовими навчальних програм із підготовки старшокласників у системі доуніверситетської підготовки з технічних напрямів. Вони є орієнтирами в оцінюванні рівнів досягнень як викладачами так і самими майбутніми студентами.

Таким чином, викладена ідея компетентнісного підходу являє собою один з альтернативних варіантів розв'язування завдань у системі доуніверситетської підготовки. Запропонована концепція не є єдиною ймовірною, проте можна упевнено сказати, що компетентнісний підхід є перспективним для розвитку як всієї освіти, так і системи доуніверситетської підготовки.

Список використаних джерел

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Алмазова Надежда Ивановна. – СПб. 2003. – 47 с.

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / [Бібік Н. М., Вашенко Л. С., Савченко О. Я. та ін.] ; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 45-50. – (Бібліотека з освітньої політики).

3. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

4. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / Іван Дмитрович Бех // Вища освіта [Тематичний випуск : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія і технології]. – К. : Гнозис, 2009. – № 3, дод. 1. – С. 21-24.

5. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23-30.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

7. Луговой В. І. Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті – вимога часу / В. І. Луговой // Міжнародна виставка «Сучасні навчальні заклади – 2010»: каталог виставки. – К., 2010. – С. 14.

8. Нечаев Н. Е. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н. Н. Нечаев, Г. И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002 – № 1. – С. 3–1.

9. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-143.

10. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2010. – № 2. – С. 129-132.

11. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хихловский. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 173 с.

12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

13. Швалб Ю. М. Задачный подход к проблеме формирования профессиональных компетентностей в процессе обучения / Ю. М. Швалб // Проблемы стандартизации в системах образования стран содружества независимых государств : тр. Междунар. научно-практ. конф. (Москва, 10-11 ноября 2009 г.). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 279-287.