

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

У статті розглядається проблема методичного забезпечення завдання формування у майбутніх фахівців ключових компетентностей. На основі проведеного теоретичного аналізу розглядаються базові зміни, що відбуваються у сучасних освітніх системах: надання пріоритету формування життєвих соціально і професійно значущих якостей, принципова зміна цілей освіти, зміна характеру відносин в системі «педагог-учінь», заміна базових установок традиційної освіти на принципово нові, інтеграція всіх соціальних сфер з освітніми закладами, тощо. Це призводить до суттєвого розширення завдань, що повинні виконувати навчальні заклади. В якості методології цих трансформацій висунута і отримала широке визнання ідея визначати результати навчання через категорії компетентностей і компетенцій.

Аналіз вмілів компетентностей, запропонованих автором компетентнісного підходу Дж.Равеном, дозволив стверджувати, що практично всі вони являють собою якості особистості, що забезпечують реалізацію соціально бажаної поведінки і ефективної професійної діяльності. Значна їх кількість на теоретичному чи практичному рівні розкривається і відпрацьовується у процесі вивчення майбутніми психологами фахових дисциплін. Але серед них вчені виділяють так звані ключові (наскрізні) компетентності, які не мають чіткої предметної прив'язаності, і водночас їх формування і подальший розвиток повинні бути явно чи контекстно представлені у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти.

Було проаналізовано основні підходи до виділення ключових компетентностей, доведено, що як їх дефініція, так і перелік не отримали у

сучасній педагогіці достатнього розкриття. Не меншу проблему складає і пошук технологій їх впровадження у навчальний процес вищого закладу освіти, оцінювання відповідних досягнень.

Розглянуто сучасні парадигми професійної освіти: академічну (знаннєву), технологічну (прагматичну), особистісну (індивідуально зорієнтовану), дослідницьку (рефлексивну), розкрито складність їх поєднання з найбільш розповсюдженими моделями компетентностей, прийнятими сьогодні у сучасній європейській освітній практиці: модель компетенції, заснована на розвитку особистості; модель компетенції рішення задач; модель компетентності для виробничої діяльності, модель управління діяльністю. Показано складнощі їх взаємного узгодження.

На основі проведеного аналізу створено теоретичний фундамент для визначення і апробації прийомів проєкції ключових компетентностей у процес професійної підготовки майбутніх психологів. Визначено перелік ключових компетентностей: ціннісно-сміслова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціальна. Розкрито способи інтеграції завдань з їх подальшого розвитку у навчальний процес на прикладі вивчення майбутніми студентами базового курсу «Загальна психологія».

**Ключові слова:** компетентність; компетенції; ключові компетентності; компетентнісний підхід; професійна підготовка майбутніх психологів.

**Метою** статті є аналіз проблем, що виникають на методологічному, теоретичному і методичному рівнях внаслідок зміни сучасних підходів в організації процесу професійної підготовки в закладах вищої освіти. **Завданнями** проведеного дослідження виступили: конкретизація цих змін; визначення компетентнісного підходу як пріоритетного напрямку реформування; конкретизація змісту ключових компетентностей; розкриття

прийомів подальшого розвитку ключових компетентностей у професійній підготовці майбутніх психологів.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Інтенсивні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають модернізації освітніх систем. Вчені виділяють у сучасній освіті наступні зміни:

- Якщо при традиційній системі основним змістом навчання було засвоєння знань, умінь і навичок, то на сьогодні пріоритет надається формуванню життєво і професійно значущих якостей - компетентностей.

- Відбувається принципова зміна цілей освіти: від суто предметних вони трансформуються в інтегративні: особистісний і професійний розвиток, підвищення рівню життєстійкості, конкурентноздатності на ринку праці, тощо.

- Зміна характеру відносин між педагогами і учнями: від авторитаризму у наданні знань з позиції «зверху» до рівності особистісних позицій, партнерства у процесі пізнання і спільній діяльності.

- Заміна базової установки «освіта на все життя» на «освіту протягом усього життя»; «освіта як трансляція знань» - на «освіту як діалог з культурою»; «освіта як трансляція досягнень науки» - на «освіту як рушійну силу суспільного розвитку», тощо.

- Розвиток у учнів здатності оперування інформацією, що обумовлено стрімким підвищенням питомої ваги інформаційно-комунікаційних засобів навчання і виховання.

- Взаємодія з навчальними закладами всіх соціальних сфер, що мають як пряме, так і опосередковане відношення до процесу підготовки кадрів, у тому числі роботодавців, засобів масової комунікації, громадських організацій, сім'ї.

- Посилення процесів диференціації, профілювання і індивідуалізації освітніх програм.

- Заміна зовнішньої мотивації навчання внутрішньою, що органічно поєднує особистісний і професійний розвиток, орієнтує студентів на

самопізнання, самоусвідомлення, самовдосконалення (Зимня, 2004; Зеєр, 1998; Ісаєв, 2005).

Відповідно до цих змін, відбувається значне розширення завдань, які повинні виконувати освітні заклади. Сьогодні до них відносять: навчити навчатися, тобто основну увагу спрямовувати не стільки на засвоєння певних знань, скільки на засвоєння способів добування нової інформації; сформувати здатність конструктивно взаємодіяти з іншими людьми і надати відповідний позитивний досвід; сформувати професійну і соціальну відповідальність; підвищити адаптивні можливості учнів, з метою забезпечення успішної інтеграції у спільноту як на наступних етапах навчання, так і при інтеграції у професійне середовище; сформувати потребу у самопізнанні, самоаналізі, неперервному саморозвиткові, тощо.

З наведеного можна зробити висновок, що сучасне суспільство вже не задовольняє обмежений діапазон очікувань від діяльності освітніх систем. Відповіддю на виклики практики і соціальні потреби стала активна розробка і впровадження у діяльність навчальних закладів компетентнісного підходу, який містить наступні базові положення:

- Для життя людини важливою є не засвоєння певної сукупності знань, а можливість використати те, що вже засвоєне, у безпосередній діяльності (тобто сформованість функціональних діяльнісних якостей). Для фіксації відповідного освітнього результату було використано поняття компетентності.

- Поняття компетентності значно ширше традиційного уявлення про результат навчання як сформованість певних ЗУНів (знань, умінь, навиків). Воно містить не тільки когнітивну (знання) та операційно-технологічну (уміння) складові, а і мотиваційну, етичну (ціннісні орієнтації), соціальну і поведінкову. Оволодіння компетентністю вимагає ефективної організації мисленнєвої діяльності, інтелектуального розвитку, здатності до само рефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичності думок.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що компетентнісний підхід не слід вважати принципово новим. Він інтегрує в себе ряд ідей, які висловлювались в межах різних методологічних і теоретичних підходів. Але впровадження цього підходу у безпосередню діяльність ще не отримало свого достатнього дидактичного опрацювання.

Було з'ясовано, що у межах компетентнісного підходу ще і досі не визначено єдиної термінології. В окремих джерелах мова йде про ключові компетентності, в інших – про ключові компетенції. Не вдаючись у відповідну полеміку, в даній роботі було прийнято рішення – вважати ці поняття синонімічними, адже метою проведеного дослідження був не подальший розвиток методології і теорії компетентнісного підходу, а дидактичне опрацювання – виявлення і апробація прийомів впровадження елементів компетентнісного підходу у практику навчання студентів-майбутніх психологів. Але для цього виникла необхідність повернення до історії виникнення цього підходу.

У роботі автора компетентнісного підходу Дж.Равена «Компетентність в сучасному суспільстві» надається розгорнуте тлумачення компетентності як явища, «яке складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного... деякі компоненти відносяться скоріше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ... ці компоненти можуть замінювати один одного в якості складових ефективно поведінки... види компетентності суть мотивовані здібності».

Дж.Равеном запропоновано список видів компетентностей, серед яких:

- тенденція до більш ясного розуміння цінностей і установок по відношенню до конкретної мети;
- тенденція контролювати свою діяльність;
- залучення емоцій у процес діяльності;
- готовність і здатність навчатись самостійно;
- пошук і використання зворотного зв'язку;
- впевненість у собі;

- самоконтроль;
- адаптивність: відчутність почуття безпорадності;
- схильність до роздумів про майбутнє: звичка до абстрагування;
- увага до проблем, пов'язаних з досягненням поставлених цілей;
- самостійність мислення, оригінальність;
- критичне мислення;
- готовність вирішувати складні питання;
- готовність працювати над чимось, що є спірним і викликає хвилювання;
- дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей і ресурсів (як матеріальних, так і людських);
- готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і йти на певний ризик;
- відсутність фаталізму;
- готовність використовувати нові ідеї і інновації для досягнення мети;
- знання того, як використовувати інновації;
- впевненість в доброзичливому ставленні суспільства до інновацій;
- установка на взаємний вигравш і широта перспектив;
- наполегливість;
- використання ресурсів;
- довіра;
- ставлення до правил як показників бажаних способів поведінки;
- здатність приймати рішення;
- персональна відповідальність;
- здатність до спільної роботи заради досягнення мети;
- здатність побуджувати інших людей працювати спільно задля досягнення поставленої мети;
- здатність слухати інших людей і приймати до уваги те, що вони говорять;
- прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу співробітників;

- готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення;
- здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати суперечності;
- здатність ефективно працювати в якості підлеглого;
- терпимість по відношенню різних стилів життя навколишніх;
- розуміння плюралістичної політики;
- готовність займатись організаційним і суспільним плануванням (Равен, 2000, с. 281-296).

Аналізуючи цей список, можна сказати, що він являє собою якості особистості, що забезпечують реалізацію соціально бажаної поведінки і ефективної професійної діяльності. Кожна з включених до нього позицій в тому чи іншому формулюванні присутня в різних галузях психології. З точки зору академічного підходу, це еkleктичний набір взаємно непов'язаних вимог. Але з точки зору прагматизму це ті якості, що можуть надати безпосередній практичний результат.

Заявлена Дж.Равеном ідея розширення того впливу, що надається на особистість учня, студента в освітньому середовищі, привернула увагу світової наукової спільноти до цієї проблеми, обумовила значний інтерес з боку вчених, у тому числі вітчизняних. Так, в 1990 році вийшла книга Н.В.Кузьміної «Професіоналізм особистості вчителя і майстра виробничого навчання», де на матеріалі педагогічної діяльності компетентність розглядається як «властивість особистості» і, в свою чергу, ділиться на 5 окремих елементів або видів компетентностей:

- Спеціальна і професійна компетентність в області дисципліни, що викладається.
- Методична компетентність в області формування знань, умінь учнів.
- Соціально-психологічна компетентність в області процесів спілкування.
- Диференціально-психологічна компетентність в області мотивів, здібностей, спрямувань учнів.

- Аутопсихологічна компетентність в області переваг і недолік власної діяльності і особистості (Зимня, 2004).

Прагнення введення різних видів компетентностей на всіх етапах навчання обумовило виділення так званих ключових компетентностей – наскрізних особистісних утворень, робота над формуванням і удосконаленням яких повинна відбуватись у всіх освітніх системах, до яких входить людина.

Вважається, що зміст ключових компетентностей остаточно визначений Радою Європи. У більшості праць, присвячених проблемі визначення змісту ключових компетентностей, наводиться відповідний перелік, до якого віднесено:

- навчальну (як вміння вчитися), що містить: а) потребу в активній пізнавальній діяльності; б) сукупність вмінь, що забезпечують ефективний пізнавальний процес; в) особистісні якості (дисциплінованість, відповідальність, пізнавальну ініціативність, продуктивність мислення, здатність регулювати власні пізнавальні процеси);

- соціальну, яка включає: а) потребу в належності до певної соціальної спільноти; б) здатність працювати в команді; в) усвідомлення свого статусу в академічній групі; г) вміння організовувати міжособистісні контакти; д) здатність до гнучкого реагування на конфліктні ситуації; е) володіння широким репертуаром прийомів взаємодії і прагнення його розширювати; ж) здатність використовувати наукові знання для оптимізації своїх стосунків з різними соціальними групами; з) вміння своєчасно виявляти і долати штампи, стереотипи; і) критичне ставлення до чуток, пліток, прийомів соціального маніпулювання з боку ЗМІ;

- комунікативну, що обумовлює ефективність навчальних, міжособистісних і професійних комунікацій: а) здатність до встановлення контактів; б) культуру мовлення; в) засвоєну сукупність вербальних і невербальних засобів передачі інформації; г) здатність до розуміння причин виникнення бар'єрів спілкування та вміння їх конструктивно долати; д)



прагнення враховувати індивідуальні особливості партнерів по взаємодії; е) здатність реалізовувати монологічні і діалогічні форми спілкування;

- дослідницьку, яка передбачає: а) потребу у визначенні сутності явищ; б) володіння науковою мовою; в) вміння виявляти у навчальній, професійній, соціальній сферах актуальні проблеми, що потребують наукового розгляду; г) сформованість методологічного і теоретичного мислення; д) наявність установки на критичний розгляд наукових теорій; е) прагнення визначати, аргументувати і доводити власну точку зору; ж) володіння способами організації наукового пошуку

- інформаційну, що обумовлює: а) прагнення постійно здійснювати інформаційний пошук, оновлювати знання з актуальних проблем професійної діяльності і особистісного розвитку; б) готовність і здатність студентів використовувати новітні інформаційні технології; в) сформованість умінь узагальнення інформаційних потоків; г) здатність критично аналізувати різноманітні наукові джерела, формувати власну думку;

- аутокомпетентність, як: а) прагнення виявляти власні індивідуальні якості, оцінювати їх з точки зору професійної і соціальної значущості; б) сформованість прийомів рефлексії; в) визначення особливостей своєї особистісної, соціальної, професійної ідентифікації та критична оцінка її результатів; г) аналіз власних життєвих, громадянських, ціннісних орієнтирів з точки зору їх адекватності реальним соціальним умовам; д) оцінка ступеню активності, що студент докладає для досягнення важливих для нього життєвих і професійних перспектив; е) визначення чинників, що стримують активність у особистісному та професійному зростанні.

Але вже на симпозіумі в Берні 27-30 березня 1996 р. по програмі Ради Європи, де обговорювалось питання про важливість визначення ключових компетенцій, які повинні отримати учні – як для успішної роботи, так і для подальшої вищої освіти, в узагальнюючій доповіді В.Хутмахера було оголошено дещо інше тлумачення їх змісту:

- політичні і соціальні компетенції, такі як здатність приймати відповідальність, брати участь в прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницькі, брати участь у підтримці і покращенні демократичних інститутів;

- компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояви (відродження) расизму і ксенофобії і розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна «оснастити» молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як прийняття відмінностей, повага інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- компетенції, що відносяться до володіння усною і писемною комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. В цьому ж контексті комунікації все більшу важливість отримує володіння більш ніж однією мовою;

- компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, володіння цими технологіями, розуміння їх використання, слабких і сильних сторін і способів до критичного судження відносно інформації, яка розповсюджується масмедійними засобами і рекламою;

- здатність навчатись протягом життя в якості основи неперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя (наводиться за: (Пометун, 2004)).

Неважко помітити, що вже на рівні методологів компетентнісного підходу проявляються відмінності в тлумаченні змісту ключових компетентностей, незважаючи на твердження про їх ідентичність. Так, в переліку, що наданий В.Хутмакером, відсутні дослідницька і пізнавальна компетентності і аутокомпетентність, зміст інших складових визначається скоріше на рівні суспільства, правил його існування, а не на рівні конкретної людини.

І. О. Зимня підкреслює, що поряд з поняттям «компетентність» як його синонім використовується термін «базовий навик». Так, пропонується

список базових навиків, що можуть змістовно інтерпретуватись як компетентності. Такі ключові компетентності містять, крім іншого, здатність ефективної роботи в команді, планування, вирішення проблем, творчість, лідерство, підприємницьку поведінку, організаційне бачення і комунікативні навички. Пізніше їх перелік був суттєво розширений. Наприклад, до основних навиків, було віднесено грамоту, лічбу; до життєвих навиків - здатність до самоуправління, встановлення відносин з іншими людьми; до ключових навиків - здатність до комунікації, рішення проблем; до соціальних і громадянських навиків - соціальну активність, цінності; до навиків для отримання зайнятості» - обробку інформації; до підприємницьких навиків - дослідження ділових можливостей; до управлінських навиків - консультування, аналітичне мислення; до широких навиків - аналізування, планування, контроль (Зимня, 2004).

Розробники «Стратегії модернізації змісту загальної освіти (М., 2001) сформулювали основні положення компетентнісного підходу, вузлове поняття якого – компетентність. В тексті цієї програми підкреслено: «... це поняття ширше поняття знання, чи вміння, чи навички, воно включає їх в себе (хоча, безумовно, мова не йде про компетентність як просту адитивну суму знання-уміння-навички. Це поняття дещо іншого смислового ряду). Поняття «компетентність» включає не тільки когнітивну і операціонально-технологічну – складові, а і мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову»

Розробники наведеного документу пропонують розділення компетентностей по сферах, вважаючи, що в структурі ключових компетентностей повинні бути представлені:

- компетентність в сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів набуття знань з різних джерел інформації, у тому числі поза межами освітньої системи;
- компетентність в сфері громадсько-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, користувача);

- компетентність в сфері соціально-трудової діяльності (у тому числі уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватись в нормах і етиці взаємовідносин, навички самоорганізації);

- компетентність в побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття і т.ін.);

- компетентність в сфері культурно-досугової діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, культурно і духовно збагачуючих особистість (Зеєр, 1998; Пометун, 2004).

О.І.Зимня, підводячи підсумки розвитку компетентнісного підходу, робить висновок, що у даний час освіта зіткнулась з достатньо важким і недостатньо вирішеним дослідниками завданням визначення як змісту даного поняття, так і підстав розмежування ключових компетенцій і об'єму компонентів, що в них входять. А це, у свою чергу, суттєво ускладнює і розробку підходів (процедур, критеріїв, інструментів) до їх оцінки як результату освіти. Задля цього нею була здійснена спроба: 1) виділити і теоретично обґрунтувати підстави для угруповання ключових компетентностей; 2) визначити певну основну, необхідну їх номенклатуру; в) визначити компоненти чи види компетентностей, що входять до них.

Вченою були розмежовані три основні групи компетентностей:

- компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;

- компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми;

- компетентності, що відносяться до діяльності людини, проявляються у всіх її типах і формах.

Авторка пише, що аналіз запропонованих багатьма авторами тлумачень компетентності дозволяє виявити наступну номенклатуру: а) самих компетенцій; і б) набору компонентів, що входять кожному з них. При цьому береться до уваги, що компетенції - це деякі внутрішні, потенційні,

приховані психологічні новоутворення,- знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентностях людини. Тому пропонується визначити коло цих основних компетенцій, маючи на увазі їх подальший прояв як в якості компетентностей.

Усього пропонується виділити 10 основних компетенцій (видів).

1. Компетентності, які відносяться до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування:

- компетенції здоров'язбереження: знання і утримання норм здорового способу життя, знання небезпеки паління, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і отримання правил особистої гігієни, організації: фізична культура людини, свобода і відповідальність вибору способу життя;

- компетенції ціннісно-смісловий орієнтації у Світі: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика), науки, виробництва: історії цивілізацій, власної країни; релігії;

- компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення приросту накопичених знань;

- компетенції громадянськості: знання і утримання прав і обов'язків громадянина; свобода і відповідальність, впевненість у собі, почуття власної гідності, громадський обов'язок; знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);

- компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистої і предметної рефлексії; сенс життя; професійний розвиток; мовний і мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

2. Компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери:

- компетенції соціальної взаємодії: з суспільством, спільнотою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, конфліктами і їх погашення,

співробітництво, толерантність, повага і прийняття Іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;

- компетенції у спілкуванні: усному, писемному, діалог, монолог, породження і сприйняття текстів; знання і утримання традицій; ритуалу, етикету; кроскультурне спілкування; ділова переписка; правознавство, бізнес-мова; іномовне спілкування, комунікативні задачі, рівні впливу на реципієнта.

3. Компетенції, що відносяться до діяльності людини:

- компетенції пізнавальної діяльності: постановка і рішення пізнавальних задач; нестандартні рішення; проблемні ситуації – їх створення і вирішення; продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

- компетенції діяльності: гра, навчання, праця; засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;

- компетенції інформаційних технологій: прийом, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною поштою, Інтернет-технологією.

І.О.Зимня підкреслює: якщо уявити ці компетенції як актуальні компетентності, то очевидно, що останні будуть включати такі характеристики, як:

- готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);

- володіння знанням змісту компетентності (тобто когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект);

- ставлення до змісту компетентності і об'єкту її прикладання (ціннісно-смысловий аспект);

- емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності (Зимня, 2004).

Узагальнюючі сучасні підходи, В. В. Хуторський надає наступний перелік ключових компетенцій: ціннісно-смілова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, комунікативна, соціально-трудова, особистісна (Хуторський, 2003, с. 9-10).

На сьогодні накопичений певний досвід впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес (Барановська, Барановський, 2017; Зеєр, 1998; Ісаєв, 2005; Лебедева, 2010; Родигіна, 2005). Але основними напрямками діяльності виступали: впровадження особистісно зорієнтованого навчання (Зеєр, 1998; Хуторський, 2010), формування фахових компетентностей (Барановська, Барановський, 2017; Лебедева, 2010), впровадження компетентнісного підходу в освіту дорослих (Ісаєв, 2005). Серед ключових компетентностей найбільша увага науковців припала на розвиток комунікативної компетентності, дослідженню якої присвячений ряд захищених останнім часом кандидатських і докторських дисертацій.

Розгляд наведених вище підходів дозволив зробити висновок, що введення понять ключових компетентностей у зміст освіти поки що не отримало відповідного дидактичного опрацювання, воно скоріше є принципом, що проголошується. Для такого ствердження наведемо наступні аргументи:

- Зміст ключових компетентностей за переважною кількістю позицій прив'язаний до системи виховання, а не до системи вивчення навчальних предметів.

- Процес формування ключових компетентностей під час засвоєння навчальних предметів має скоріше контекстний (а точніше – допоміжний), ніж нормативний (той, що оцінюється) характер. Адже відповідні критерії і напрями роботи не включені у зміст навчальних програм, відсутня система контролю і оцінювання навчальних досягнень за відповідними напрямками розвитку.

- Не розведено зміст ключових компетентностей, що забезпечується, з одного боку, у початковій і середній ланках освіти, а з іншого – у системі професійної підготовки і підвищення кваліфікації фахівців.

- Сам зміст ключових компетентностей не є остаточно визначеним, до його складу часто відносять абсолютно все, що необхідно сучасній людині. Їх формування не може бути повністю виконано в межах такої освітньої системи, як вища школа, яка: а) має обмежений період існування; б) у сьогоdnішніх умовах все більшу відповідальність перекладає на самих студентів, а час взаємодії з викладачами, а, отже, можливості їх впливу на формування значної кількості ключових компетентностей, все більш скорочується; в) структурно розділена на окремі навчальні дисципліни, слабо пов'язані між собою навіть на інформаційному рівні; г) жорстко унормована на організаційному рівні (кількість годин, обмежений склад видів занять, суто інформаційні критерії контролю навчальних досягнень, тощо), при цьому загальнокомпетентнісна складова не відображена у нормативних документах.

- Більшість ключових компетентностей являють собою різновиди психологічних знань і способів їх використання.

Розгляд проблеми впровадження компетентнісного підходу у діяльність вищої школи не може уникнути врахування методологічних засад діяльності сучасної вищої школи, яка підпорядковується значною мірою певній освітній парадигмі: академічній (класичній), прагматичній (технологічній), особистісній (індивідуально-зорієнтованій) та рефлексивній (дослідницько-зорієнтовану).

*Академічна(або інакше знаннєва) парадигма* - отримала найбільше втілення в діяльності академічних університетів. Її провідною ознакою є культ знань, через засвоєння яких відбувається повноцінний розвиток тих, кого навчають. Зміст навчального процесу складає дидактично пророблений і адаптований до тих чи інших вікових груп зміст певних галузей науки. Основну увагу приділено лекціям, роботі з науковою літературою,



проведенню науково-дослідної роботи (наукові реферати, експериментальні дипломні роботи, наукові проекти). Семінарські заняття присвячуються обговоренню певних наукових положень, студенти заохочуються до наукових дискусій на основі опрацьованих у позааудиторний час першоджерел. Практичні заняття проводяться в контексті ознайомлення з тими науковими методами, на основі яких відбувається отримання і накопичення наукової інформації.

Академічна підготовка дає прекрасні результати в плані формування наукового мислення, наполегливості у вирішенні актуальних проблем, креативності, здатності до постановки наукових питань, ґрунтовної теоретичної бази, наукового світогляду, відповідальності, здатності до пошуку і узагальнення нової інформації тощо. Разом з тим випускники академічних університетів зневажливо ставляться до практичних питань, не вміють вирішувати елементарні професійні завдання, переживають важкий період адаптації до професійної діяльності.

Водночас в системі профільної підготовки майбутніх фахівців більшу увагу спрямовано на оволодіння конкретними прийомами роботи, технологіями, стратегіями і тактиками діяльності. Такий вид професійної підготовки базується на так званій *технологічній(прагматичній) парадигмі*, яка спрямовується на вилучення з навчального процесу усього "зайвого", того, що не входить безпосередньо у зміст професійних функцій.

Провідною ознакою цієї парадигми є орієнтація на функціональний склад відповідної професійної діяльності, засвоєння яких відбувається через формування відповідних умінь і навичок. Зміст навчального процесу складає дидактично пророблений і адаптований до педагогічної системи вузу зміст професійної діяльності. Система професійної підготовки будується переважно на навчальних дисциплінах, що висвітлюють методики виконання певних функцій і містять узагальнені прийоми діяльності та їх варіації відповідно до тих чи інших умов. Переважає практична складова

професійної діяльності, тому основну увагу спрямовано на практичні заняття і виробничі практики.

Основна вимога до викладачів - наявність у них практичного досвіду роботи у відповідній галузі, вміння продемонструвати взірці виконання професійних функцій, вирішити практичні проблемні завдання. Основним надбанням технологічної підготовки є те, що у студентів під час навчання формується готовність до безпосередньої практичної діяльності, вміння включатись у її зміст без додаткових ускладнень. Процес адаптації до професійної діяльності відбувається швидко. Разом з тим технологічна парадигма часто не дає можливості студентам вийти за межі заданих умов. У майбутніх фахівців формується потреба в отриманні конкретних "рецептів" педагогічних дій, залежність від методичних рекомендацій, невміння вийти на простір творчого самостійного пошуку. Виграючи за якістю роботи в умовах стабільної педагогічної системи, вони часто не розуміють сутності інновацій, відтворюючи їх за суто зовнішніми ознаками.

Певною мірою покликана подолати недоліки цих парадигм *особистісна або індивідуально-зорієнтована* парадигма навчання. В її основі лежить той безумовний факт, що провідною складовою будь-якої професійної діяльності є особистість фахівця, яка не лише визначає перебіг професійних подій, а і виробляє власну стратегію життєдіяльності, в якій цій діяльності відводиться певна (і не завжди домінуюча) роль. Ця парадигма орієнтує учасників навчально-виховного процесу на вирішення проблем інтеграції особистісної і професійної стратегій розвитку. За академічною та технологічною парадигмами особистість студента, майбутнього або діючого фахівця виступає як другорядний чинник, що підпорядкований вимогам науки або практичної діяльності. Тобто, від людини вимагається засвоювати узагальнені "правила гри", долаючи при цьому власну недосконалість.

Особистісна парадигма гостро поставила питання: а чи створюються у навчальному закладі умови для того, щоб формувався ініціативний, відповідальний, здатний до життя у соціальному і професійному середовищі,

до взаємодії з іншими членами соціуму фахівець. Умови реальні, а не суто декларовані. І виявилось, що якраз особистісні, тобто наскрізні якості, що забезпечують успіх людини як на життєвому шляху, так і у професійній діяльності, не є предметом педагогічного впливу. Більшість педагогів не контролює, які життєві і професійні цінності формуються у майбутніх професіоналів; чи адекватні ці цінності сутності професійної діяльності, чи вони вступають з нею у суперечність; як йдуть процеси формування професійної ідентичності, включаючи тенденції розвитку професійного ідеалу, реальної і ідеальної Я-концепції студентів; чи формується у студента почуття власної відповідальності за зроблений професійний вибір, за якість професійної підготовки, яка визначається ретельним опрацюванням навчальної програми; чи є об'єктивними уявлення студентів про сутність професійної діяльності, про її зміст, функції; чи формується у студентів здатність діяти на правовій основі, відстоюючи власну гідність і поважаючи при цьому права оточуючих, тощо. Усвідомлення актуальності формування інтегративних особистісних якостей обумовило перебудову навчального процесу у бік індивідуалізації, передаючи самому студенту право на вибір навчальних дисциплін, вводячи в обов'язкову програму роботи виконання певних соціальних функцій, створюючи умови для формування лідерських якостей у суспільній діяльності.

*Сутність дослідницької (рефлексивної) парадигми* можна передати таким чином. Кількість подій, що треба контролювати у педагогічному процесі для того, щоб студент на високому якісному рівні засвоював знання, оволодівав навичками і вміннями, виправляв всі особистісні деформації або стереотипи, настільки велика, що жоден викладач не зможе з цим впоратись. Тому слід передати функцію контролю самому студентові, щоб він виявляв і вчасно коректував ті чинники, що суперечать його розвитку.

Технологічно основу дослідницького підходу складає величезна кількість завдань на опрацювання власних чинників і механізмів пізнавальної діяльності. Людина робить власні ціннісні орієнтації, уявлення,

переваги, можливості, механізми активності об'єктом дослідження (виявлення, розгляду, аналізу), прагне виправити ситуацію шляхом їх коригування.

Відповідно до парадигми змінюється значення і функції навчального предмету у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. У межах академічної парадигми він подається як дидактична модель певної галузі науки, прагматичної – як функціональна модель певної складової професійної діяльності, особистісної – як певна модель соціального і професійного досвіду, на базі якої відбувається розвиток особистості, рефлексивної – як модель сукупності явищ, що підлягають дослідженню.

Характер навчальної та виховної діяльності викладача залежатиме від того, яка парадигма закладена в основу його професійного світогляду.

Певною мірою перегукується, хоча і не повністю співпадає з наведеними парадигмами зміст і базові характеристики основних моделей компетенції, прийнятих сьогодні у європейській вузівській практиці. Кожна з цих моделей передбачає різні підходи не тільки до планування, організації і реалізації вищої професійної освіти, а і до оцінки досягнень студента, перспектив його працевлаштування на ринку праці.

1. Модель компетенції, заснована на розвитку особистості, яка приділяє основне значення розвитку моральних, духовних і особистісних якостей майбутнього професіонала. У процесі професійного становлення величезна увага приділяється наявності у студента професійно необхідних якостей фахових здібностей. Як вказують дослідники (О.О.Іванова), процес освіти і навчання зорієнтований на виявлення осіб, що мають відповідні якості, і надання їм переваг. Неважко помітити, що цей підхід достатньо умовно можна назвати особистісним, адже він не ставить питання розвитку професійно значущих якостей в самому процесі навчання за рахунок компенсаторних можливостей людської психіки, саморозвитку і самовиховання. Це скоріше модель професійного відбору. До того ж, на початкових етапах професійної підготовки реалізувати повністю процедури

професійного відбору дуже важко, тому навчальні програми, навчальні плани і моделі оцінки націлені перш за все на відбір і заохочення тих, хто має академічні здібності.

2. Модель компетенції рішення задач, яка базується на засвоєнні майбутнім фахівцем стандартних (алгоритмізованих) процедур і операцій на основі вивчення процесу праці, методів роботи і т.ін. Порівнюючи це з наведеними вище парадигмами, можемо сказати, що певною мірою вона перегукується з прагматичним (технологічним) підходом. Зміст освітньої програми в основному базується на аналізі професійних задач і процесів, розгляді тих труднощів, які можуть виникати у майбутнього професіонала. Сам навчальний процес будується на створенні умов для формування у студентів чітко визначеного набору вмінь, тренування в їх використанні, наданні досвіду вирішення конкретних професійних задач і виконання професійних функцій.

3. Модель компетентності для виробничої діяльності. Вона базується на створенні умов для досягнення виконавцем певних результатів. Зміст освітньої програми передбачає процедури по оцінці мотивації і стратегій, що використовуються виконавцем для досягнення цілей, що певною мірою єднає цю модель з дослідницьким (рефлексивним) підходом. Адже вона зосереджена не на отриманні відповідних знань і вмінь, а на аналізі того, що вона робить, реалізації процедур самоаналізу і самооцінки. Як показує досвід організації навчального процесу за цією моделлю, навчання значною мірою базується на здатності майбутніх фахівців навчатися самостійно. Така модель широко використовується сьогодні у системі дистанційної освіти, хоча не передбачає процедур самоаналізу, самоусвідомлення, самокритики, самооцінювання, що є основними в рефлексивній парадигмі.

4. Модель управління діяльністю, яка базується на взаємоузгодженні всіх об'єктивних факторів, що є значущими для визначення змісту і організації професійної діяльності, а, отже, визначають зміст і організацію навчального процесу в системі професійної підготовки. До цих факторів

відносять: вимоги і очікування, що висувуються працедавцями, характер виконуваної роботи, особливості організації взаємодії з іншими учасниками професійної діяльності, законодавчі основи, ряд інших соціальних факторів.

Розгляд цих моделей показує помітне зниження статусу академічної освіти в суспільстві.

**Висновки.** У цілому проведений аналіз у даному напрямку роботи дозволив зробити такі узагальнення:

- Компетентнісний підхід не є єдиною методологічною системою, яка намагається розкрити сутність навчання як гаранта всебічної підготовки людини до життя в сучасному суспільстві.

- Компетентнісний підхід у більшому ступені слід розглядати як нову парадигму результату, а не як нову парадигму процесу.

- Сучасною педагогікою накопичено значну кількість моделей, що відображають різні види відносин між педагогами і тими, хто навчається..

- Подальший розвиток компетентнісного підходу слід будувати з опорою на вже накопичений в межах інших підходів досвід.

Враховуючи той контингент, робота з яким здійснюється у нашому дослідженні, а саме – майбутні практичні психологи, - за основу взято інтегративний підхід, що передбачає органічну єдність академічної, технологічної, особистісної і рефлексивної складових.

Специфіка даного контингенту – в тому, що студенти даного напрямку підготовки:

- засвоюють ряд психологічних дисциплін за традиційною моделлю освіти – академічною (загальнотеоретичні курси – загальної психології, педагогічної психології, вікової психології), ряд – за технологічною (різного роду тренінги, практичні прийоми взаємодії з клієнтами), ряд – за особистісною (практикуми, що містять процедури діагностики, ціннісні орієнтації), ряд – за рефлексивною (аналіз результатів самодіагностики, усвідомлення чинників власної активності);

- під час навчання повинні: а) оволодіти психологічними знаннями в двох проекціях: знання інтеріоризовані і знання екстеріоризовані; б) засвоювати отриману психологічну інформацію як спосіб пізнання інших людей; в) на основі отриманих знань переосмислити свій життєвий досвід, реконструювати його, щоб позбавитись недоцільних психологічних захистів;

- мають реальну можливість відчутти дієвість психологічних знань, використовуючи їх для оптимізації власної щоденної життєдіяльності і відносин з іншими учасниками навчального процесу.

Слід також враховувати і специфіку психологічних дисциплін, що вивчаються. Проведений теоретичний пошук довів, що переважна більшість компетенцій, у тому числі ключових, має психологічний характер. Адже психологія не існує лише як галузь знань і практичної діяльності, вона фактично розглядається сьогодні як методологія людського життя, пронизуючи всі його сфери. З одного боку, це становить надзвичайно великий обсяг інформації, яка може бути залучена для розгляду актуальних проблем. З іншого – це створює певні труднощі, адже час на вивчення психологічних дисциплін є жорстко фіксованим, тоді як сама психологія вимагає: а) засвоєння значної кількості термінів; б) формування цілісного погляду на психіку як складну систему; в) містить значну кількість окремих теоретичних систем; г) вимагає принципової перебудови логіки мислення: від жорстких лінійних зв'язків – до полісистемної детермінованості психічних феноменів, тощо.

Виходячи з проведеного аналізу і враховуючи специфіку професійної підготовки практичних психологів та психології як предмету пізнання, було зроблено такі висновки:

1. Під час навчання психології є реальна можливість актуалізувати і втілити у навчальний процес практику формування ключових компетентностей за умов органічного поєднання когнітивної (академічної), дієвої (технологічної, операційної), особистісної (ціннісної,

аутодіагностичної) і рефлексивної (самоусвідомлення) складових роботи з навчальним матеріалом.

2. Забезпечення поліпарадигмального підходу до впровадження психологічних знань в індивідуальні образи світу студентів повинно містити процедури: а) формування у студентів здатності розглядати будь-який факт з точки зору різних теоретичних систем і різних учасників взаємодії; б) залучення якісних критеріїв оцінювання результатів навчальної діяльності студентів; в) розробки системи завдань, які створювати реальні умови для всебічної роботи з навчальною інформацією, стимулювання активності самих студентів; г) поєднання аудиторних занять з самостійною роботою студентів; д) залучення самих студентів до проектування елементів навчального процесу.

Розглянемо деякі прийоми проєкції ключових компетентностей на навчальний курс «Загальна психологія». Цей курс в системі підготовки майбутніх психологів виконує специфічні функції. Якщо в більшості вищих навчальних закладів курс виконує переважно функцію мотивації, введення психології в індивідуальні когнітивні моделі світу студентів не психологічних спеціальностей, пробудження у них інтересу до психологічних явищ, то у процесі підготовки майбутніх психологів навчальний предмет «Загальна психологія»: а) закладає основи понятійного апарату, на базі якого буде забезпечуватись якість вивчення інших предметів; б) формує системне бачення змісту і структури психіки людини; в) дозволяє спроектувати навчальну інформацію на самопізнання.

Виходячи з проведеного аналізу, було визначено склад ключових компетентностей: ціннісно-сміслова; загальнокультурна; навчально-пізнавальна; інформаційна; комунікативна; соціальна; особистісного саморозвитку.

Особливим завданням було визначення способів включення ключових компетентностей у навчальний процес:

### *1. Ціннісно-сміслова компетентність*



- Розгляд психологічних знань як життєво необхідних.
- Формування здатності до життєтворчості шляхом розкриття різних стратегій життєдіяльності: пасивної і активної.
- Розкриття смислових зв'язків між окремими темами.
- Реалізація індуктивного способу викладання, що забезпечує перехід від відносно простих до складних, системних об'єктів.
- Формування у студентів первинного уявлення про синергетичну природу людської психіки, що забезпечує на найвищому рівні розвитку незалежність від конкретних умов життєдіяльності

## *2. Загальнокультурна компетентність*

- Звернення до творів культури для ілюстрації певних психологічних фактів і феноменів.
- Залучення досвіду творчої діяльності самих студентів.
- Використання художніх творів як засобу залучення досвіду і способу світосприймання видатних людей для розширення орієнтацій студентів в світі людських відносин, способах подолання життєвих труднощів, вирішенні життєвих проблем.

## *3. Навчально-пізнавальна компетентність*

Предмет «Загальна психологія» викладається в більшості навчальних закладів, що готують психологів, на першому курсі, хоча в деяких випадках процес його викладання розтягується на два роки. Це обумовлює необхідність надання студентам допомоги у формуванні навичок конструктивної пізнавальної діяльності. Для цього здійснюється поступовий перехід від репродуктивної (виконання студентами простих завдань на засвоєння інформації) до творчої (видача проблемних завдань). Позитивно зарекомендувала себе практика використання прийому діагностики отриманого рівня: перед тим, як перейти до нової теми, студентам пропонується виконати дидактичний тест. Стимулювання прояву власної думки під час обговорення актуальних психологічних проблем.

## *4. Інформаційна компетентність.*

Робота над матеріалом цього курсу ускладнюється величезною кількістю матеріалів, які треба опрацювати. До того ж, сьогодні в інформаційному циркулює значна кількість підручників, які: а) можуть суттєво відрізнитися за змістом; б) не містять чітких методологічних орієнтирів; в) містять зайву інформацію, що відповідає науковим інтересам їх авторів, але часто дезорієнтує студентів при засвоєнні курсу; г) мають неупорядковану структуру подання окремих тем. Тому використовується практика створення електронного підручника, який задає нормативний зміст курсу. Проходить апробацію прийом - залучення студентів до розширення змісту цього підручника, отримання від них матеріалу, який, за результатами інформаційного пошуку, вони вважають за необхідне ввести у окремі теми.

#### *5. Комунікативна компетентність.*

- Звернення уваги студентів на недостатність роботи тільки зі змістом навчального предмету, необхідність відпрацьовувати способи його презентації для інших.

- Оцінка виступів студентів не лише за інформаційним змістом, а і за способами подання матеріалу, характером реалізованих комунікацій.

- Розгляд причин конфліктів, що виникають в різних сферах життєдіяльності студентів, аналіз способів їх конструктивного і деструктивного вирішення

#### *6. Соціальна компетентність.*

- Формування здатності до децентрації, тобто вміння розглядати навчальний матеріал з різних рольових, статусних позицій.

- Формування вміння працювати в команді шляхом виконання завдань на спільну діяльність (колективних проектів).

- Формування здатності до само- і взаємооцінювання шляхом визначення в процесі колективного обговорення критеріїв оцінювання рівнів навчальних досягнень при вивченні курсу, видачі завдань на оцінку якості виступів (власних і інших студентів), результатів виконання творчих робіт.

#### *7. Компетентність в особистісному саморозвиткові*

- Видача завдань на самодіагностування, самоаналіз, виявлення особливостей власної особистісної і професійної ідентичності.

- Розробка індивідуальних програм самовдосконалення, особистісного і професійного саморозвитку.

Визначення прийомів інтеграції завдань щодо формування ключових компетентностей в психологічні дисципліни з врахуванням специфіки підготовки майбутніх психологів є перспективним завданням сучасної вищої школи. Актуальним завданням є розробка систем оцінювання навчальних досягнень з врахуванням рівнів сформованості ключових компетентностей.

## СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. *Барановська Л. В., Барановський М. М.* Професійна компетентність випускника університету як результат впливу освітнього середовища ВНЗ // Актуальні питання вищої професійної освіти: М-ли У Між нар. науково-практ. конф. – К.: НАУ, 2017.

2. *Зимняя И. В.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование.- Екатеринбург: Изд-во Уральського гос. проф.-пед.ун-та, 1998.

4. *Исаев В. А.* Образование взрослых: компетентностный подход: Монография. – Великий Новгород, 2005.

5. *Лебедева Т. Н.* Особенности применения компетентностного подхода в обучении студентов квалификации «інженер-программист» // Психология и педагогика: методика и проблемы практичного применения. – 2010. – № 16-2. – С. 232-237.

6. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ.. – М.: Зогнито-Центр, 2000.

7. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання.- Харків: Видавнича група «Основа», 2005. – Вип.. 9 (32).

8. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: «К.І.С.», 2004.

10. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Нар.образование, 2003, № 2. – С. 58-64.

## REFERENCES

1. Baranovska L. V., Baranovskyi M. M. Profesiina kompetentnist vypusknika universytetu yak rezultat vplyvu osvitnoho seredovyshcha VNZ // Aktualni pytannia vyshchoi profesiinoi osvity: M-ly U Mizh nar. naukovo-prakt.konf.- K.: NAU, 2017.

2. Zymniaia Y. V. Kliuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentnostnoho podkhoda v obrazovanyu.- M.: Yssledovatel'skiy tsentr problem kachestva pidhotovky spetsyalystov, 2004.

3. Zeer Э. F. Lychnostno oryentirovannoe professyonalnoe obrazovanye.- Ekaterynburh: Yzd-vo Uralskoho hos. prof.-ped.un-ta, 1998.

4. Ysaev V. A. Obrazovanye vzroslykh: kompetentnostnyy pokhod: Monohrafiya.- Velykyi Novhorod, 2005.

5. Lebedeva T. N. Osobennosti prymeneniya kompetentnostnoho pokhoda v obuchenyy studentov kvalyfykatsyy «inzhenер-prohrammist» // Psykholohyia y pedahohyka: metodyka y problemy praktychnoho prymeneniya.- 2010.- № 16-2.- S. 232-237.

6. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vytyavlenuye, razvytye y realizatsyia / Per. s anhl.- M.: Zohnyto-Tsentr, 2000.

7. Rodyhina I. V. Kompetentnisno oriientovanyi pidkhid do navchannia.- Kharkiv: Vydavnycha hrupa «Osnova», 2005.- Vyp.. 9 (32).

8. Pometun O. I. Teoriia i praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkholu v dosvidi zarubizhnykh krain// Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy.- K.: «K.I.S.», 2004.

10. Khutorskoi A. Kliuchevye kompetentnosty kak komponent lychnostno oryentirovannoi paradyhmy obrazovaniya // Nar.obrazovanye, 2003, № 2.- S. 58-64.

**V. Semichenko**

### **PROBLEM OF FORMING KEY COMPETENCIES IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS**

*Summary.* The article deals with the problem of methodological provision of the problem of the formation of key competencies by future specialists. On the basis of the theoretical analysis, the basic changes taking place in modern educational systems are considered: giving priority to the formation of vital social and professional qualities, the fundamental change in the objectives of education, changing the nature of relations in the system of "teacher-learning", replacing the basic settings of traditional education with fundamentally new, integration of all social spheres with educational institutions, etc. This leads to a significant expansion of tasks that educational institutions must perform. As a methodology for these transformations, the idea of determining learning outcomes through the categories of competencies and competences has been widely accepted and widely recognized.

The analysis of the competences offered by the author of the competence approach by Dzh.Raven allowed to state that virtually all of them represent the qualities of the individual, which ensure the implementation of socially desirable behavior and effective professional activity. Significant amount of them at the theoretical or practical level is revealed and worked out in the process of study by future psychologists of professional disciplines. But among them, scientists

*allocate so-called key (cross-cutting) competencies, which do not have a clear subject-matter, and at the same time, their formation and further development should be explicitly or contextually represented in the educational process of the institution of higher education.*

*The main approaches to the allocation of key competencies were analyzed, it was proved that both their definition and the list did not receive sufficient disclosure in modern pedagogy. No less difficult problem is the search of technologies for their introduction in the educational process of the higher education institution, evaluation of relevant achievements.*

*The contemporary paradigms of vocational education are considered: academic (knowledge), technological (pragmatic), personal (individually oriented), research (reflexive), the complexity of their combination with the most common models of competences adopted today in modern European educational practice is revealed: a model of competence based on personality development; model of problem solving competence; model of competence for production activity, model of management of activity. The difficulties of their mutual agreement are shown.*

*On the basis of the analysis, a theoretical foundation for the determination and approbation of methods of projection of key competencies in the process of professional training of future psychologists has been created. The list of key competencies is defined: value-semantic, general-cultural, educational-cognitive, informational, communicative, social. The methods of integration of tasks from their further development into the educational process are illustrated by the example of studying by the future students of the basic course "General psychology".*

**Keywords:** *competence; competencies; key competencies; competency approach; professional training of future psychologists.*